



Faculté des sciences de l'activité physique

Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des
élèves du primaire

Par

Jolaine Désautels

Mémoire présenté à la Faculté des sciences de l'activité physique

en vue de l'obtention du grade de

Maître ès sciences (M. Sc.)

Sciences de l'activité physique

Février 2021

© Jolaine Désautels, 2021



Faculté des sciences de l'activité physique

Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des
élèves du primaire

Jolaine Désautels

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Martin Roy	Président du jury et membre interne
------------	-------------------------------------

Sylvie Beaudoin	Directrice de recherche
-----------------	-------------------------

Sylvain Turcotte	Codirecteur de recherche
------------------	--------------------------

Johanne Grenier	Évaluatrice externe
-----------------	---------------------

Mémoire accepté le 14 décembre 2020

SOMMAIRE

Au Canada, seulement 39 % des jeunes canadiens âgés de 5 à 17 ans atteignent le volume d'activité physique (AP) recommandé, soit un minimum de 60 minutes d'intensité modérée à élevée à tous les jours (ParticipACTION, 2020). La Société canadienne de physiologie de l'exercice (2016) recommande également d'ajouter plusieurs heures d'une variété d'AP d'intensité légères structurées et non structurées quotidiennement. Bien que toutes les modalités d'AP soient associées à une meilleure santé, l'AP d'intensité moyenne à élevée offre le plus de bienfaits (Saunders et al., 2016). Chez les jeunes de 5 à 17 ans, ces bienfaits sont nombreux et liés aux dimensions physique, psychologique, sociale et cognitive de la santé (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; ParticipACTION, 2020; Poitras, et al. 2016). D'ailleurs, il semble que la pratique d'AP à l'école constitue un des moyens les plus efficaces pour améliorer les différentes dimensions de la santé des élèves (Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2013). Les écoles sont donc reconnues comme un contexte idéal pour contribuer à augmenter le niveau d'AP des enfants et des adolescents, notamment à cause de son potentiel pour intervenir auprès de l'ensemble des élèves (Pate et al., 2006). À cet effet, plusieurs mesures gouvernementales et interventions ont été mises en place dans les milieux scolaires pour augmenter le niveau d'AP des élèves. Notons entre autres les mesures 15023 – « À l'école, on bouge! » et 15028 – « Activités parascolaires au secondaire » offertes aux écoles préscolaires, primaires et secondaires du Québec.

Malgré la mise en place de mesures et de stratégies d'intervention pour rendre les jeunes physiquement actifs en milieu scolaire, ces dernières n'auraient parfois que des effets à court terme sur leur mode de vie (Dobbins et al., 2013; Metcalf et al., 2012). Certaines barrières telles que la nature des interventions qui ne répond pas toujours aux désirs et aux besoins des élèves quant à la pratique d'AP et le sentiment de non-compétence pourraient contribuer à l'éphémérité de ces interventions (Cardinal et al., 2013; Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; Van den Berg et al., 2018). Bien que ces

barrières qui nuisent à la pratique d'AP des élèves soient bien documentées dans la littérature, il semble qu'elles soient peu considérées dans l'élaboration et la mise en œuvre des interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire (Brunton, 2003; Harvey et al., 2017; James et al., 2018). Cela pourrait d'ailleurs contribuer au développement d'une perception négative de l'AP chez les élèves (Dobbins et al., 2013; Hayes, 2017; Metcalf et al. 2012).

Pour favoriser l'engagement des élèves dans la pratique d'AP et pour assurer le succès des mesures et interventions qui visent à les rendre physiquement actifs, il apparaît important d'impliquer les élèves dans l'élaboration des AP proposées à l'école (Jacquez et al., 2013). Cela aurait un effet positif sur leur engagement à long terme dans la pratique d'AP et sur leur perception quant à l'AP (Harvey et al., 2017). D'ailleurs, il semble que les jeunes soient plus susceptibles d'adopter un mode de vie actif à long terme lorsqu'ils ont une perception positive (PP) de celle-ci (Burns et al., 2017; Hayes, 2017). Pourtant, il existe très peu de connaissances concernant les facteurs qui favorisent une PP de l'AP (Cairney et al., 2012; Carlin et al., 2015; Hayes, 2017) plus particulièrement chez les jeunes d'âge primaire (Everley et Macfadyen, 2017). L'étude élaborée pour répondre à cette problématique porte donc sur les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire.

La revue de la littérature a d'abord permis de répondre à la question générale de recherche, soit : quels sont les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire? Celle-ci a donc permis d'identifier 24 facteurs qui ont été classés dans les neuf catégories suivantes, soit : 1) l'accessibilité, 2) les amis et les pairs, 3) l'autonomie, 4) les bienfaits sur la santé, 5) le climat de classe, 6) les compétences, 7) les enseignants en éducation physique et à la santé, 8) les types d'activités offertes et 9) les parents. Ces neuf catégories ont ensuite été réparties dans le cadre théorique retenu, soit le modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988). Ce modèle socio-écologique a permis d'orienter les choix méthodologiques et de préciser les deux objectifs spécifiques de recherche suivants : 1) identifier et décrire les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez des élèves du primaire et 2) caractériser ces facteurs à

l'aide du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988). La démarche méthodologique utilisée pour répondre à ces objectifs est une approche qualitative avec un devis descriptif simple.

Pour répondre au premier objectif de recherche, trois outils de collecte de données avaient été prévus, soit : 1) le dessin; 2) l'entrevue individuelle et 3) le groupe de discussion. L'objectif était de recruter 24 élèves de 10 à 12 ans répartis dans 3 écoles primaires de la Montérégie. Toutefois, le contexte de pandémie du coronavirus nous a empêché de réaliser la collecte de donnée initialement prévue. En effet, l'état d'urgence sanitaire décrétée par le gouvernement du Québec le 13 mars 2020 a suspendu tous les services offerts par les établissements d'enseignement. Les écoles primaires ont donc été fermées jusqu'au 25 mai 2020. Malgré leur réouverture, nous n'étions pas en mesure de réaliser la collecte de données puisque nous ne pouvions, en aucun cas, être admis dans les écoles.

En tenant compte de ce contexte socio-sanitaire exceptionnel, des étapes déjà réalisées dans le cadre de cette étude et des objectifs de la maîtrise en sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke, nous avons décidé de proposer de nouvelles actions à réaliser dans le cadre de ce mémoire. Ainsi, à la suite du chapitre de la méthodologie envisagée pour réaliser le projet de recherche, trois nouvelles sections sont présentées. Dans un premier temps, un article soumis à une revue scientifique est présenté. Cet article, rédigé par l'étudiante chercheuse, met de l'avant un cadre d'analyse, élaboré à partir du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988), permettant de catégoriser les facteurs favorisant une PP de l'AP. Ce cadre d'analyse est pertinent pour identifier, décrire et caractériser les perceptions des élèves dans le contexte où des stratégies d'interventions visant à augmenter leur niveau d'AP sont mises en place en milieu scolaire. Une seconde section présente des recommandations pratiques afin d'améliorer les retombées des interventions mises en place dans les milieux scolaires pour favoriser le développement d'une PP de l'AP. Ces recommandations, qui s'appuient sur le travail de recherche réalisé dans le cadre de ce mémoire, sont élaborées spécifiquement pour les directions d'école, les intervenants

scolaires, les chercheurs et les politiciens. Enfin, la troisième section présente un bilan des expériences vécues ainsi que les compétences et habiletés de vie développées par l'étudiante chercheuse dans le processus de la maîtrise. Les retombées de la formation sur la vie professionnelle sont aussi exposées.

Ce mémoire atypique constitue une première expérience pour la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. En plus d'en apprendre davantage sur les facteurs qui contribuent à la PP de l'AP chez les élèves, les réflexions et les apprentissages présentés dans ce mémoire permettront au lecteur de mieux comprendre le parcours et les retombées d'un programme universitaire de deuxième cycle.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
LISTE DES TABLEAUX.....	9
LISTE DES FIGURES	10
REMERCIEMENTS	11
INTRODUCTION.....	14
PREMIER CHAPITRE - PROBLÉMATIQUE	17
1. SÉDENTARITÉ CHEZ LES JEUNES	17
2. BIENFAITS ASSOCIÉS À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES CHEZ LES JEUNES	18
3. PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES EN MILIEU SCOLAIRE.....	20
4. CONTEXTE DES ÉCOLES PRIMAIRE ET SECONDAIRE AU QUÉBEC ...	21
5. LIMITES DES INTERVENTIONS EN LIEN AVEC LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES EN MILIEU SCOLAIRE.....	22
6. FAVORISER L'ENGAGEMENT DES JEUNES À LONG TERME DANS LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES.....	24
7. QUESTION DE RECHERCHE	25
DEUXIÈME CHAPITRE – REVUE DE LA LITTÉRATURE	26
1. DÉMARCHE DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE	26
2. DESCRIPTION DES FACTEURS FAVORISANT UNE PERCEPTION POSITIVE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE	29
2.1 Amis et pairs	31
2.2 Compétences.....	32

2.3 Enseignants en éducation physique et à la santé	33
2.4 Types d'activités physiques offertes.....	34
2.5 Accessibilité.....	35
2.6 Autonomie	37
2.7 Bienfaits sur la santé	37
2.8 Climat de classe	38
2.9 Parents.....	39
TROISIÈME CHAPITRE – CADRE THÉORIQUE.....	41
1. APPROCHE SOCIO-ÉCOLOGIQUE	41
2. CADRE THÉORIQUE	42
3. OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	45
QUATRIÈME CHAPITRE - MÉTHODOLOGIE.....	46
1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	46
1.1 Méthode de recherche	46
1.2 Méthode d'échantillonnage.....	47
1.3 Échantillon	47
2. COLLECTE DE DONNÉES	48
2.1 Méthodes de collecte de données.....	48
2.1.1 Dessin	49
2.1.2 Entrevues individuelles	50
2.1.3 Groupes de discussion	50
2.2 Table de spécification	51
3. ANALYSE DES DONNÉES	51
3.1 Analyse de contenu mixte.....	52
3.2 Vérification par les membres.....	54
4. CRITÈRES DE RIGUEUR	55
4.1 Crédibilité	55
4.2 Transférabilité.....	56
4.3 Fiabilité	56

4.4	Confirmabilité.....	57
5.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	57
	CINQUIÈME CHAPITRE – ARTICLE SCIENTIFIQUE	59
	SIXIÈME CHAPITRE – RECOMMANDATIONS PRATIQUES.....	100
1.	RECOMMANDATIONS POUR LES INTERVENANTS SCOLAIRES.....	100
2.	RECOMMANDATIONS POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE	102
3.	RECOMMANDATIONS POUR LES CHERCHEURS	104
4.	RECOMMANDATIONS POUR LES POLITICIENS.....	105
	SEPTIÈME CHAPITRE – EXPÉRIENCES DE RECHERCHE ET	
	COMPÉTENCES ET HABILETÉS DE VIE DÉVELOPPÉES	108
1.	EXPÉRIENCES DE RECHERCHE	108
1.1	Transcription d'entrevues	109
1.2	Collecte de données	109
1.3	Analyse de données	111
1.4	Accompagnement d'étudiants dans le processus d'analyse	111
2.	COMPÉTENCES ET HABILETÉS DE VIE DÉVELOPPÉES.....	113
2.1	Compétences relatives à la recherche qualitative	113
2.2	Compétence en communication.....	114
2.3	Esprit critique.....	115
2.4	Autonomie	116
2.5	Confiance en soi	117
	CONCLUSION.....	118
	BIBLIOGRAPHIE.....	121
	ANNEXE A - FEUILLE DE CONSIGNES ET CANEVAS DESSIN.....	129
	ANNEXE B - GUIDE D'ENTREVUE	132

ANNEXE C - GUIDE DE DISCUSSION	135
ANNEXE D - TABLE DE SPÉCIFICATIONS	138
ANNEXE E - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	144
ANNEXE F - APPROBATION FINALE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE	147
ANNEXE G - AUTORISATION D'INTÉGRER UN ARTICLE DANS UN MÉMOIRE	149

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	30
-----------------	----

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Étapes de la recherche documentaire.....	28
Figure 2. Modèle socio-écologique retenu (adapté de McLeroy et al., 1988)	44

REMERCIEMENTS

C'est avec beaucoup de fierté que je présente enfin ce mémoire qui représente un parcours de maîtrise un peu rocambolesque, mais extrêmement riche en apprentissages, en expériences et en émotions. La réalisation de ce travail n'aurait pas pu être possible sans toutes les personnes qui m'ont apporté leur aide et leur soutien dans cette belle aventure.

Je tiens tout d'abord à remercier mes deux directeurs de recherche, la Pre Sylvie Beaudoin et le Pr Sylvain Turcotte, pour le soutien qu'ils m'ont offert et la confiance qu'ils m'ont accordée pendant toute la durée de mes études à la maîtrise. Je me sens tout à fait privilégiée de vous avoir eu à mes côtés pour mener ce mémoire à terme et ce, malgré le contexte socio-sanitaire particulier auquel nous avons dû faire face.

Sylvie, j'aimerais te remercier pour ton travail extraordinaire comme directrice de recherche. Tes conseils, tes commentaires et tes propositions m'ont permis de mieux orienter mes nombreuses réflexions et de repousser mes limites intellectuelles. Merci pour ton écoute et ta bienveillance à mon égard, tu as su apaiser mes craintes lorsqu'elles apparaissaient et me donner confiance en moi lorsque je faisais face à certaines embûches ou incertitudes. Tu as grandement contribué à tous mes apprentissages; du début de mon parcours à la maîtrise où je me questionnais sur mes intérêts de recherche jusqu'à aujourd'hui, où je franchis enfin la ligne d'arrivée. Pour terminer, merci d'avoir vu le potentiel en moi qui me permet de poursuivre mon implication auprès de l'équipe de recherche.

Sylvain, ton rôle de codirecteur de recherche a été très précieux pour moi. Ton expertise ainsi que tes recommandations ont contribué considérablement à la qualité de mon mémoire. J'aimerais te remercier pour la confiance que tu m'as accordée en m'impliquant dans tes projets et tes activités de recherche. Ma participation aux congrès auxquels tu m'as incitée à prendre part a grandement enrichi mon passage à la maîtrise. J'en suis très reconnaissante. Enfin, la rigueur avec laquelle tu travailles est

remarquable et si tu le permets, je tenterai de prendre exemple sur toi dans mon parcours professionnel.

J'adresse aussi mes remerciements à la Pre Johanne Grenier, évaluatrice externe, pour la lecture et l'évaluation de ce mémoire. Vos commentaires ont contribué à rehausser la qualité de ma rédaction et de mes réflexions.

Un merci tout particulier au Pre Martin Roy pour la présidence du jury et pour la pertinence des discussions que nous avons eues. Elles ont grandement contribué à aiguïser mon sens de l'argumentation et mon esprit critique.

Merci au Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), au Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQ-SC), au Programme de bourses d'excellence aux études supérieures de l'Université de Sherbrooke, au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante de l'Université de Sherbrooke (CRIFPE-UdeS) et à la Chaire de recherche Kino-Québec sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire pour le soutien financier. Ce soutien a été d'une aide colossale pour me permettre de me consacrer à temps plein à mon projet de recherche. Merci d'avoir cru en mes compétences de chercheuse.

Je m'en voudrais de passer sous silence le soutien et les encouragements de mes précieux amis : Anne-Philippe, Janie, Marie-Christine, Marie-France et Dominic. Vous avez grandement contribué à mon équilibre et à ma santé mentale durant ces années où je me sentais parfois seule derrière mon écran d'ordinateur.

Merci ma sœur, Catherine, pour tes encouragements à ce que je « finisse enfin mon école ». Merci aussi de me laisser une place de choix auprès de tes enfants. Ton beau Samuel et ta belle Rose m'ont permis de revenir à l'essentiel dans les moments plus difficiles.

Merci Kevin, mon beau copain, pour ton soutien et tes encouragements à persévérer dans la réalisation de ma maîtrise. Merci d'accueillir mes doutes et mes joies. Merci d'avoir fait face, avec beaucoup de patience et d'écoute, à l'éveil de ma

pensée critique et de mon sens de l'argumentation. Tu as su m'accompagner avec tellement de douceur et d'amour dans cette aventure qui est maintenant terminée. À notre aventure à nous maintenant!

Finalement, je dédie ce mémoire à mes parents envers qui j'ai une reconnaissance infinie. Merci de m'appuyer et de me soutenir dans tous mes projets et dans mes idées de grandeur. Vous m'avez transmis les valeurs et les outils nécessaires pour mener à terme ce projet de maîtrise qui me tenait tellement à cœur. Merci pour tout, je vous aime.

INTRODUCTION

Les stratégies d'interventions qui sont initiées en milieu scolaire pour augmenter le niveau d'activité physique (AP) des élèves sont parmi celles qui ont le plus d'impact sur leur mode de vie actif compte tenu de l'encadrement qu'ils reçoivent de la part des enseignants et de la structure qui favorise une meilleure participation (Gadai, 2015; Organisation mondiale de la santé (OMS), 2019; Pate et al., 2006). Toutefois, les mesures et les stratégies d'intervention pour rendre les jeunes physiquement actifs en milieu scolaire n'auraient parfois que des effets à court terme sur leur mode de vie actif. Certaines barrières telles que la nature des interventions qui ne répond pas toujours aux désirs et aux besoins des élèves quant à la pratique d'AP et le sentiment de non-compétence pourraient contribuer à l'éphémérité de ces interventions (Cardinal et al., 2013; Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; Van den Berg et al., 2018). Bien que ces barrières qui nuisent à la pratique d'AP des élèves soient bien documentées dans la littérature, il semble qu'elles soient peu considérées dans l'élaboration et la mise en œuvre des interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire (Brunton et al., 2003; Harvey et al., 2017; James et al., 2018). Cela pourrait d'ailleurs contribuer au développement d'une perception négative de l'AP chez les élèves (Dobbins et al., 2013; Hayes, 2017; Metcalf et al., 2012).

Afin de favoriser l'engagement des élèves dans la pratique d'AP et pour assurer le succès à long terme des interventions en milieu scolaire qui visent à les rendre physiquement actifs, il semble que le développement d'une PP de l'AP soit essentiel (Burns et al., 2017; Harvey et al., 2017; Hayes, 2017). Toutefois, à notre connaissance, les facteurs qui contribuent au développement PP de l'AP des élèves quant à l'AP en milieu scolaire sont sous-représentés dans la littérature scientifique, notamment chez les élèves d'âge primaire (Everley et Macfadyen, 2017). Cette étude avait donc pour objectifs d'identifier, de décrire et de caractériser les facteurs qui favorisent une perception positive (PP) de l'AP chez les élèves du primaire. Pour ce faire, une collecte de données dans des écoles primaire du Québec était prévue.

Toutefois, la situation de pandémie du coronavirus nous a amené à réorienter le déroulement de la recherche. En effet, le 13 mars 2020 une déclaration d'état d'urgence sanitaire a été décrétée par le gouvernement du Québec. À la suite de ce décret, tous les établissements d'enseignement ont dû suspendre leurs services éducatifs et d'enseignement pour limiter la propagation du virus. Malgré la réouverture de certains milieux scolaires le 25 mai 2020, nous étions dans l'impossibilité d'accéder aux écoles ciblées pour la recherche. Il a donc été impossible de débiter la collecte de donnée avant la fin de l'année scolaire 2020.

Il est important de mentionner, qu'avant le décret de l'urgence sanitaire, plusieurs actions avaient été déjà réalisées dans la mise en œuvre du projet de recherche, soit : 1) le dépôt de l'ensemble des chapitres allant de la problématique à la méthodologie de recherche, 2) la réalisation de l'activité pédagogique EPK 815 – Contexte théorique et méthodologie ainsi que 3) le dépôt et l'acceptation du projet de recherche au Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke.

Ainsi, en tenant compte des actions déjà réalisées, du contexte et des objectifs de la maîtrise en sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke mon équipe d'encadrement, avec l'approbation du directeur du programme de maîtrise de la Faculté des sciences de l'activité physique, a identifié quatre nouvelles actions à mettre en œuvre afin de mener à terme mes études de deuxième cycle, soit : 1) contribuer à l'analyse des résultats du projet de recherche de l'analyse de l'implantation de la mesure 15023 - « À l'école, on bouge! » en analysant des entrevues et en accompagnant des étudiants dans ce processus d'analyse, 2) écrire et soumettre un article pour une revue scientifique en lien avec les aspects théoriques de mon projet de recherche, 3) intégrer à mon mémoire une section présentant des recommandations pratiques en lien avec mon objet de recherche et 4) intégrer une section explicitant les expériences vécues, les compétences et les habiletés de vie développées et les retombées sur ma vie professionnelle en lien avec mon parcours à la maîtrise.

Ce mémoire est donc divisé en sept chapitres. Le premier chapitre présentera la problématique exposant la mise en contexte et la pertinence de l'objet de recherche. Le second chapitre se consacrera à la revue de la littérature qui a permis d'identifier des facteurs qui favorisent une PP de l'AP. Le troisième chapitre présentera le cadre théorique qui a permis d'orienter les choix méthodologiques et qui aurait permis de donner une structure aux résultats de la recherche. Ensuite, le quatrième chapitre énonce la démarche méthodologique qui aurait été employée pour réaliser la recherche si elle avait été menée comme prévu. Les nouvelles actions relatives au contexte exceptionnel de ce mémoire seront ensuite exposées, en commençant par le cinquième chapitre qui présentera l'article soumis à la revue scientifique. Quant au sixième chapitre, il présentera les recommandations pratiques faites à différents acteurs afin d'améliorer les perceptions des élèves quant à l'AP en milieu scolaire. Le dernier chapitre, soit le septième, vise à présenter les expériences vécues, les compétences et les habiletés de vie développées et les retombées de mon parcours à la maîtrise. Enfin, une conclusion relative à ce mémoire atypique ainsi qu'une ouverture à de nouvelles perspectives de recherche seront proposées.

PREMIER CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE

1. SÉDENTARITÉ CHEZ LES JEUNES

Le nombre d'heures que les jeunes consacrent à la pratique d'activités sédentaires durant leurs loisirs ne cesse d'augmenter (Institut de la statistique du Québec, 2015). Ces comportements récréatifs sédentaires entraînent des risques importants pour le développement de maladies dites « non transmissibles » telles que l'obésité, le diabète, l'hypertension et le risque de dépression (OMS, 2010). Ces loisirs sédentaires, qui se caractérisent par une très faible dépense énergétique, sont notamment associés aux activités passées devant des écrans tels que l'ordinateur, les jeux vidéo ou la télévision (Institut de la statistique du Québec, 2015; ParticipACTION, 2020). Les recommandations en matière de temps de loisir devant un écran pour les jeunes de 5 à 17 ans sont de maximum deux heures par jour (Société canadienne de physiologie de l'exercice, 2016). Toutefois, selon les résultats d'une enquête, 51 % de ces jeunes canadiens dépassent cette recommandation (Statistique Canada, 2019).

En plus de l'augmentation préoccupante du nombre d'heures accordées aux activités sédentaires, il semble que les jeunes soient trop peu actifs et que leur condition physique se soit détériorée au cours des dernières décennies (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; Guthold et al., 2020). Selon le bulletin 2020 de ParticipACTION, seulement 39 % des jeunes âgés de 5 à 17 ans atteignent le volume d'activités physiques (AP) recommandé, soit un minimum de 60 minutes d'AP d'intensité modérée à élevée à tous les jours (OMS, 2010). La Société canadienne de physiologie de l'exercice (2016) recommande d'ajouter à ces dernières directives plusieurs heures d'une variété d'AP d'intensité légère structurée et non structurée quotidiennement.

Pour faire obstacle à cette sédentarisation et ainsi atteindre ces recommandations en matière d'AP, les jeunes devraient participer à une gamme d'AP dans une variété d'environnements et de contextes. On leur propose par exemple d'utiliser le transport actif, de participer à des sports organisés ou à des activités parascolaires et même d'intégrer des pauses actives à différents moments dans la journée. Des actions doivent donc être posées pour augmenter la pratique d'AP des jeunes.

2. BIENFAITS ASSOCIÉS À LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES CHEZ LES JEUNES

L'AP fait partie intégrante d'un mode de vie sain à tout âge et elle est essentielle pour la santé des jeunes (Gouvernement du Canada, 2016). Chez les jeunes de 5 à 17 ans, les bienfaits associés à la pratique d'AP sont nombreux et c'est l'AP d'intensité modérée à élevée qui est la plus systématiquement liée à la santé (Saunders et al., 2016). Les bénéfices reliés à la pratique d'AP sont associés aux dimensions physique, motrice, psychologique, sociale et cognitive de la santé des jeunes (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; ParticipACTION, 2020)

La pratique d'AP contribue au bon développement de la dimension physique, c'est-à-dire qu'elle permet d'améliorer la santé physique et la condition physique des jeunes (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; ParticipACTION, 2020). Selon l'OMS (2004), l'AP réduit le risque de maladies cardiovasculaires et de diabète et a des effets protecteurs importants contre de nombreuses affections. De plus, l'AP permet aux jeunes de développer non seulement une bonne condition cardiovasculaire, mais aussi la force, la puissance et l'endurance musculaire, la souplesse et la densité osseuse (Gouvernement du Canada, 2016; Comité scientifique de Kino-Québec, 2011).

La pratique d'AP favorise aussi le développement de la dimension motrice des jeunes. Cette dimension est associée au développement du schéma corporel, du contrôle de l'équilibre, de la latéralité, de la coordination et de l'organisation spatiale et temporelle. La maîtrise de ces habiletés motrices permet à l'enfant de découvrir ses possibilités d'action et de maîtriser progressivement les différentes parties de son corps

(Gouvernement du Québec, 2016). Le développement de la dimension motrice durant l'enfance est un facteur prédisposant à la pratique d'AP durant l'adolescence et l'âge adulte (Barnett et al., 2009). Le développement de la dimension motrice à travers la pratique d'AP permet l'édification d'attitudes et de valeurs de promotion de la santé (Turcotte et al., 2007).

La pratique d'AP contribue également au développement de la dimension psychologique. Cette dimension se caractérise par la perception favorable de son image personnelle et par l'acquisition d'attitudes positives à l'égard des facteurs plus étroitement associés à un état de santé et de bien-être (Legendre, 2005). En effet, la pratique d'AP favorise la gestion du stress, la capacité à faire face à l'anxiété et aux symptômes de la dépression, l'estime de soi et la confiance en soi (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; ParticipACTION, 2018). Les jeunes qui sont physiquement actifs ont un taux moins élevé de cortisol, l'hormone du stress, que les jeunes qui ont un faible niveau d'AP (Hillman et al., 2009). De plus, le fait d'être actif renforce la résilience des jeunes lorsqu'ils sont confrontés au stress (Hillman et al., 2009). L'AP apparaît donc comme un moyen efficace pour diminuer le stress social et scolaire chez les jeunes (ParticipACTION, 2018).

La pratique d'AP aurait un impact considérable sur la dimension sociale des jeunes. La pratique d'AP peut donner la chance aux jeunes de bâtir de nouvelles et de fortes connexions sociales avec les autres (ParticipACTION, 2019). En plus de réduire l'isolement, la pratique d'AP contribuerait à développer le sentiment d'appartenance des jeunes envers leur école ou leur club sportif et à améliorer leurs habiletés à résoudre des conflits et leur esprit sportif (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011).

Enfin, la pratique d'AP favorise le développement de la dimension cognitive (ParticipACTION, 2018). Plus particulièrement, il est question de l'acquisition de connaissances, la prise de décisions, le raisonnement et la résolution de problèmes (Turcotte et al., 2007). Les jeunes qui pratiquent régulièrement des AP auraient plus de facilité à répondre aux attentes scolaires tandis que ceux qui pratiquent des AP à des niveaux d'intensité plus élevés auraient de meilleures performances scolaires (Chu et

al., 2019). La pratique d'AP aurait aussi des répercussions favorables sur l'attention, la concentration et le comportement des jeunes en classe (Pontifex et al., 2015).

3. PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES EN MILIEU SCOLAIRE

Il semble que la pratique d'AP à l'école constitue un des moyens les plus efficaces pour améliorer les différentes dimensions de la santé des jeunes (Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2013). Le milieu scolaire a d'ailleurs été reconnu comme un contexte idéal pour contribuer à augmenter le niveau d'AP des enfants et des adolescents, notamment à cause de son potentiel pour intervenir auprès de l'ensemble des élèves (Pate et al., 2006). Puisque les jeunes y passent une grande partie de leur vie, le milieu scolaire devient un contexte favorable pour transmettre les connaissances et développer les compétences permettant de faire des choix favorables à la santé et pour faire davantage d'AP (OMS, 2019).

Le rapport de l'OMS (2004) concernant les stratégies mondiales pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé stipule que les politiques et programmes scolaires doivent: a) favoriser la pratique d'AP; b) protéger la santé des jeunes en les informant et en leur inculquant des notions de base concernant la santé et c) promouvoir une alimentation saine et l'exercice physique. De son côté, la Coalition québécoise sur la problématique du poids (2013) propose au gouvernement du Québec et aux milieux scolaires de prescrire un temps minimal obligatoire pour les cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS), de favoriser les AP intramurales et parascolaires, d'organiser et d'encadrer des récréations actives dans des cours d'école bien aménagées et de favoriser les déplacements actifs entre le domicile et l'école. Elle recommande aussi d'intégrer du temps actif quotidien à d'autres matières d'enseignement ou à des projets spécifiques et d'intégrer le développement d'un mode de vie sain et actif chez les jeunes dans le projet éducatif, le plan de réussite de l'école ou la convention de gestion. Selon Gadais (2015), les stratégies d'interventions de qualité qui sont initiées en milieu scolaire pour augmenter le niveau d'AP des jeunes sont parmi celles qui ont le plus d'impact sur leur mode de vie actif compte tenu de

l'encadrement de qualité qu'ils reçoivent de la part des enseignants et de la structure qui favorise une meilleure participation des jeunes.

4. CONTEXTE DES ÉCOLES PRIMAIRE ET SECONDAIRE AU QUÉBEC

Au Québec, pour favoriser l'engagement des jeunes dans un mode de vie actif, la Politique de l'activité physique, du sport et du loisir a été mise sur pied en 2017. Cette Politique gouvernementale, nommée *Au Québec, on bouge!*, a pour objectif, d'ici 2027, d'augmenter d'au moins 10 % la proportion de la population qui effectue le volume minimal recommandé d'AP pendant ses temps libres et de l'augmenter de 20 % chez les jeunes âgés de 6 à 17 ans (Gouvernement du Québec, 2017). Pour atteindre cet objectif chez les jeunes, deux mesures ont été mises en place dans les établissements d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire du Québec. La mesure 15023 – « À l'école, on bouge! » a été mise en place dans les écoles préscolaires et primaires au début de l'année scolaire 2017 tandis que la mesure 15028 – « Activités parascolaires au secondaire » a été mise en place dans les écoles secondaires au début de l'année scolaire 2019.

La mesure 15023 - « À l'école on bouge! », mise en place dans les écoles préscolaires et primaires du Québec (Gouvernement du Québec, 2018a), a pour objectif de rendre les élèves physiquement actifs tous les jours de classe pendant au moins 60 minutes. Les cours d'ÉPS prévus à l'horaire des élèves sont aussi inclus dans les 60 minutes d'AP quotidienne (Gouvernement du Québec, 2018a). Les écoles qui bénéficient de la mesure 15023 – « À l'école, on bouge! » reçoivent une aide financière régressive pour une durée de trois ans. L'objectif de la mesure est donc de soutenir les équipes-écoles pour qu'elles s'engagent dans un changement de pratiques, tant dans l'organisation que dans les interventions, notamment en maximisant les jeux actifs lors des récréations, au service de garde et en initiant des AP en classe, et que l'intégration quotidienne de 60 minutes d'AP soit maintenue au-delà de la durée de cette aide financière (Gouvernement du Québec, 2018a). Les écoles bénéficiaires sont responsables d'identifier les moyens qu'elles souhaitent mettre en place afin de bonifier les occasions pour rendre les élèves physiquement actifs pendant la journée, et ce, en

fonction du contexte dans lequel elles se trouvent et en fonction des besoins des élèves. Cette mesure gouvernementale doit être implantée dans toutes les écoles primaires du Québec d'ici l'année scolaire 2027-2028 (Gouvernement du Québec, 2018a).

Pour ce qui est de la mesure 15028 – « Activités parascolaires au secondaire », elle vise à soutenir financièrement les établissements d'enseignement secondaire pour qu'ils offrent gratuitement une programmation diversifiée d'activités parascolaires à l'ensemble de leurs élèves, favorisant entre autres la pratique régulière d'AP (Gouvernement du Québec, 2019). Les activités parascolaires offertes doivent être diversifiées et couvrir au moins quatre champs d'activités parmi les suivants : AP et de plein air, activités sportives, activités artistiques et culturelles, activités scientifiques, activités socioéducatives et activités d'engagement communautaire. Les écoles qui bénéficient de cette mesure doivent désigner une personne responsable qui assure la coordination des activités, qui soutient l'équipe-école dans le déploiement des activités et qui assure la représentativité de l'ensemble des élèves dans le choix des activités (Gouvernement du Québec, 2019). Il est prévu que le soutien financier offert aux écoles soit automatiquement reconduit pour les années suivantes. Enfin, cette mesure gouvernementale doit être implantée dans toutes les écoles secondaires du Québec d'ici l'année scolaire 2021-2022 (Gouvernement du Québec, 2019).

5. LIMITES DES INTERVENTIONS EN LIEN AVEC LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES EN MILIEU SCOLAIRE

Malgré la mise en place de mesures et de stratégies d'intervention pour rendre les jeunes physiquement actifs en milieu scolaire, ces dernières n'auraient parfois que des effets à court terme sur leur mode de vie (Dobbins et al., 2013; Metcalf et al., 2012). Certaines barrières semblent nuire à la mise en place ces interventions et par le fait même, limitent l'effet escompté chez les jeunes, soit l'adoption d'un mode de vie actif (Harvey et al., 2017). Selon la littérature, ces barrière se déclinent généralement en sept catégories : 1) la difficulté d'accès aux installations et aux équipes sportives (Bauer et al., 2004; Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; James et al., 2018; Van den Berg et al., 2018); 2) les interactions difficiles avec les pairs (Bauer et al., 2004;

Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; Van den Berg et al., 2018); 3) les priorités des élèves qui combrent une majeure partie de leur agenda (Bauer et al., 2004; Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017); 4) l'implication variable des membres de l'équipe-école dans la mise en place des initiatives en lien avec l'AP à l'école (Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; Van den Berg et al., 2018); 5) le sentiment de non-compétence (Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; Van den Berg et al., 2018); 6) les politiques de l'école relatives à la sécurité des élèves qui sont trop strictes (Bauer et al., 2004; Harvey et al., 2017; Van den Berg et al., 2018) et 7) l'incompatibilité des AP proposées avec les intérêts des élèves (Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; James et al., 2018; Van den Berg et al. 2018).

Bien que les barrières à la pratique d'AP des élèves soient bien documentées, il semble qu'elles soient rarement considérées dans la mise en place des interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire (Harvey et al., 2017; Brunton et al., 2003). En effet, les décideurs politiques et les intervenants scolaires, qui jouent un rôle essentiel dans la conception et la mise en place d'interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire, approchent souvent la situation selon leur perspective en croyant que les élèves apprécieront les interventions proposées (Hyndman, 2016). James et ses collaborateurs (2016) ajoutent que ces acteurs ne reçoivent que peu d'informations et de commentaires de la part des bénéficiaires clés, soit les élèves. Pourtant, ces derniers expriment qu'ils veulent être consultés dans la mise en place des interventions qui les incitent à adopter un mode de vie actif (Harvey et al., 2017) et qu'ils veulent que leurs idées soient considérées (Van den Berg et al., 2018). Cela laisse donc croire aux élèves qu'ils ont peu d'influence dans les décisions qui les concernent et crée un écart entre les interventions réalisées et leurs réels besoins en ce qui concerne l'AP en milieu scolaire (James et al., 2018; Hyndman, 2016). Cet écart pourrait être responsable du développement d'une perception négative de l'AP durant l'enfance et l'adolescence et nuire à l'engagement des jeunes dans la pratique d'AP (Van Den Berg et al., 2018; Cardinal et al., 2013).

6. FAVORISER L'ENGAGEMENT DES JEUNES À LONG TERME DANS LA PRATIQUE D'ACTIVITÉS PHYSIQUES

Pour favoriser l'engagement des élèves dans la pratique d'AP et pour assurer le succès à long terme des interventions qui visent à les rendre physiquement actifs, Jacquez et ses collaborateurs (2013) proposent d'impliquer les élèves dans l'élaboration des AP proposées à l'école. Cela aurait un effet positif sur leur attitude et leur engagement dans ces activités en plus d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) dans la pratique d'AP (Harvey et al., 2017).

Le SEP se définit comme étant l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité à organiser et à exécuter les actions exigées pour résoudre un problème ou accomplir une tâche (Bandura, 1986). Selon Bandura (1986), le SEP influencerait considérablement le choix de l'activité et le niveau d'engagement d'un individu envers cette dernière.

En plus d'être un facteur important pour l'engagement des jeunes dans la pratique d'AP (Hayes, 2017), il semble que le SEP contribue au à la PP de l'AP chez les jeunes (Cairney et al., 2012). Selon Burns et ses collaborateurs (2017), ces derniers sont plus susceptibles d'intégrer l'AP à leur quotidien lorsqu'ils la perçoivent positivement. D'ailleurs, les résultats de différentes études montrent que les interventions qui sont faites en milieu scolaire doivent favoriser une PP de l'AP pour avoir des répercussions à long terme sur le mode de vie actif des jeunes (Burns et al., 2017; Harvey et al., 2017). Selon Hayes (2017), la perception de l'AP durant l'enfance et l'adolescence influence considérablement le mode de vie actif à l'âge adulte.

Toutefois, peu d'études s'attardent aux facteurs qui favorisent la PP de l'AP chez les jeunes (Carlin et al., 2015; Cairney et al., 2012; Hayes, 2017), notamment chez les jeunes d'âge primaire (Everley et Macfadyen, 2017). Une meilleure connaissance de ces facteurs lors du déploiement des interventions en milieu scolaire pourrait fournir des informations importantes pour élaborer et améliorer les interventions qui visent à rendre les élèves physiquement actifs (Van Den Berg et al., 2018; Harvey et al., 2017).

7. QUESTION DE RECHERCHE

Les constats précédents amènent donc à se questionner à propos des facteurs qui favorisent une perception favorable de l'AP et par le fait même, qui contribuent à l'engagement des jeunes dans la pratique d'AP à long terme. La présente étude tente de répondre à la question suivante : quels sont les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire ?

DEUXIÈME CHAPITRE

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre présente la revue de la littérature qui a été effectuée afin de répondre à la question de recherche visant à identifier les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Pour ce faire, des ressources documentaires ont été recensées dans le domaine de l'AP en milieu scolaire. Ce chapitre a pour but de 1) présenter la démarche de recherche documentaire ayant permis d'identifier la documentation scientifique pertinente pour répondre à la question de recherche et de 2) décrire les facteurs identifiés dans l'analyse de cette documentation scientifique recensée.

1. DÉMARCHE DE LA RECHERCHE DOCUMENTAIRE

Une recherche documentaire a été effectuée afin d'identifier les différents facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Cette dernière s'est déroulée en six étapes : 1) division des concepts présents de la question de recherche; 2) recherche de mots clés représentant les concepts trouvés à la première étape; 3) traduction des mots clés en langue anglaise; 4) recherche avancée dans différentes banques de données; 5) sélection des ressources documentaires pertinentes et 6) recherche secondaire à partir de la bibliographie des ressources documentaires pertinentes. Ces étapes sont décrites plus en détail dans le paragraphe suivant et sont illustrées à la figure 1.

La première étape de la recherche documentaire a consisté à diviser la question de recherche afin de déterminer les différents concepts qui y sont présents. La question de recherche se divise en trois concepts distincts : 1) perception positive, 2) activité physique et 3) élèves du primaire. Ensuite, des mots clés représentant les différents concepts de la question de recherche ont été identifiés. Ces mots clés représentent soit des synonymes ou des termes qui ont une signification similaire aux concepts de la question de recherche. La traduction de ces mots clés en langue anglaise a été

nécessaire afin de faire les recherches dans les banques de données. La quatrième étape a donc été d'effectuer la recherche avancée dans les banques de données suivantes : l'outil de découverte de la bibliothèque de l'Université de Sherbrooke, ERIC, SPORTDiscus, MEDLINE, PubMed et *Google Scholar*. Plus précisément, quatre recherches avec différents mots clés ont été faites dans les banques de données. La majorité des ressources documentaires ont été trouvées à partir de la banque de données SPORTDiscus. C'est pour cette raison qu'à la quatrième étape, présentée dans la figure 1, la recherche avancée est illustrée seulement pour la banque de données SPORTDiscus. Pour sélectionner les ressources documentaires pertinentes, le titre a d'abord été lu. Si ce dernier semblait correspondre à la question de recherche, le résumé était ensuite analysé. Pour conserver ou éliminer les ressources documentaires trouvées dans les banques de données, différents critères d'inclusion et d'exclusion ont été déterminés. Toutefois, il faut dire que très peu d'études ont investigué les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Les critères de sélection qui ont été établis pour la recherche documentaire ont donc été élargis. Au départ, les ressources documentaires ayant une date de publication entre 2009 et 2020 étaient privilégiées. Toutefois, certaines d'entre elles ayant une date antérieure ont été conservées puisqu'elles étaient pertinentes par rapport au sujet de la recherche. Des ressources documentaires en lien avec les perceptions des élèves quant aux facilitants et aux barrières à l'AP ou qui incluaient une population plus âgée que celle ciblée au départ par la question de recherche, soit des élèves du primaire, ont aussi été conservées. Les ressources documentaires qui n'étaient pas en lien avec l'AP, qui ne représentaient pas les perceptions des élèves ou qui étaient indisponibles en anglais ou en français n'étaient pas retenues. Enfin, une recherche documentaire secondaire a été réalisée à partir des bibliographies des articles retenus à l'étape de la recherche avancée dans les banques de données. La sélection de ces articles a suivi les mêmes critères d'inclusion et d'exclusion précédemment décrits. Finalement, 19 articles ont été retenus pour une analyse plus approfondie.

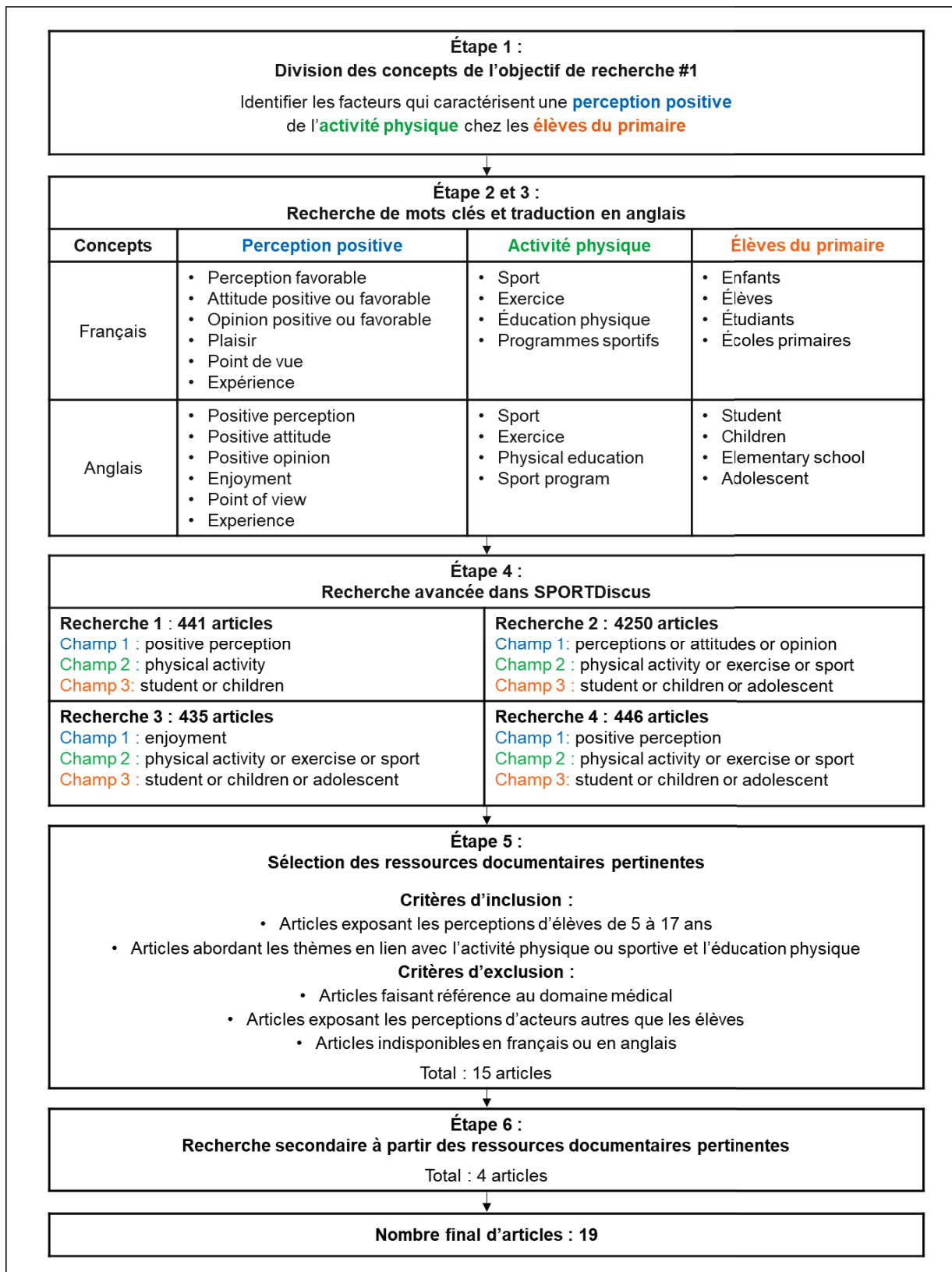


Figure 1. Étapes de la recherche documentaire

2. DESCRIPTION DES FACTEURS FAVORISANT UNE PERCEPTION POSITIVE DE L'ACTIVITÉ PHYSIQUE CHEZ LES ÉLÈVES DU PRIMAIRE

Les 19 articles retenus à l'étape de la recherche documentaire ont été analysés selon les étapes proposées par Thomas et Harden (2008). Après avoir été lus, des tableaux résumés ont été créés pour chaque article. Ces tableaux résumés ont permis d'identifier et de mettre de l'avant tous les éléments pouvant favoriser une PP de l'AP chez les élèves présents dans les articles. Par la suite, une mise en commun de tous ces éléments a été faite. Cela a permis d'identifier 24 facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves. Ces facteurs ont été regroupés dans les neuf catégories suivantes : 1) les amis et les pairs; 2) les compétences; 3) les enseignants en ÉPS; 4) les types d'AP offertes; 5) l'accessibilité; 6) l'autonomie; 7) les bienfaits sur la santé; 8) le climat de classe et 9) les parents. Ces catégories sont présentées en ordre décroissant selon leur fréquence d'apparition dans la littérature.

Dans prochaine section, le tableau 1 est d'abord présenté. Ce tableau présente une synthèse des catégories et des facteurs favorisant une PP de l'AP identifiés dans la littérature. Les fréquences d'apparition de chaque catégorie dans les 19 articles retenus sont présentées entre parenthèses. Par la suite, l'ensemble des catégories et des facteurs sont décrits.

Tableau 1

Synthèse des catégories et des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez les élèves du primaire

Catégories	Facteurs
2.1 Amis et pairs (n = 14)	<ul style="list-style-type: none"> • Participation des amis • Possibilité de se faire des amis • Reconnaissance des pairs • Soutien des amis et des pairs
2.2 Compétences (n = 14)	<ul style="list-style-type: none"> • Perception favorable de ses compétences • Amélioration de ses compétences
2.3 Enseignants en ÉPS (n = 9)	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude et comportement • Rétroactions • Style d'enseignement
2.4 Types d'AP offertes (n = 8)	<ul style="list-style-type: none"> • AP en lien avec les intérêts des élèves • Variété des AP offertes
2.5 Accessibilité (n = 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Équipements et installations de qualité • Faibles coûts d'accès • Inclusivité des équipes sportives
2.6 Autonomie (n = 7)	<ul style="list-style-type: none"> • Possibilité de faire des choix • Pratique d'AP à l'extérieur du cadre scolaire
2.7 Bienfaits sur la santé (n = 6)	<ul style="list-style-type: none"> • Cognitive • Psychologique • Physique
2.8 Climat de classe (n = 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Classes non mixtes • Absence de compétition • Sécurité
2.9 Parents (n = 4)	<ul style="list-style-type: none"> • Soutien des parents • Comportement

2.1 Amis et pairs

Quatorze études sur 19 mettent en évidence l'importance des amis et des pairs dans le développement d'une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Cette catégorie se divise en quatre facteurs : 1) la participation des amis; 2) la possibilité de s'en faire de nouveaux; 3) la reconnaissance et 4) le soutien des amis et des pairs.

Il semble qu'il soit très important pour les élèves de faire des AP avec ses amis et que cela augmente la motivation, le plaisir et même les réussites durant la réalisation d'une AP (Allender et al., 2006; Casey et al., 2009; Garn et Cothran, 2006; Harvey et al., 2017; James et al., 2018; Pearson et al., 2012; Wanless et al., 2017). Certains élèves vont même jusqu'à dire qu'ils s'engagent dans des AP seulement si leurs amis participent (Bauer et al., 2004). Le fait de pouvoir socialiser et de passer du temps avec ses amis favorise la participation et l'engagement des jeunes dans l'AP (Bauer et al., 2004; Casey et al., 2009; Hassandra et al., 2003; Hayes, 2017). D'ailleurs, le fait d'être avec ses amis durant la pratique d'AP augmente le sentiment de confort et de sécurité durant la pratique d'AP puisqu'ils peuvent partager leurs sentiments par rapport aux situations qu'ils vivent (Pearson et al., 2012). Ces résultats appuient les propos d'Everley et Macfayden (2017) qui stipulent que l'environnement social est le facteur le plus important pour vivre une expérience positive en AP.

Les situations d'AP sont aussi favorables à la création de nouvelles amitiés et cela est un aspect positif à la pratique d'AP (Allender et al., 2006; Carlin et al., 2015; Casey et al., 2009; Garn et Cothran, 2006; Gavin et al., 2016). L'élargissement de son cercle social semble donc être un élément favorable à la PP de l'AP.

La reconnaissance et l'approbation des pairs sont une importante source de motivation pour les élèves (Ni Chronin et Mc Mullen, 2019; Pearson et al., 2012). La reconnaissance des réussites sportives par les pairs favorise les émotions positives comme la satisfaction et la fierté (Ni Chronin et McMullen, 2019). Les élèves sont d'accord pour dire que la reconnaissance des efforts et que le renforcement positif par les pairs sont nécessaires pour inciter les élèves qui sont moins actifs et qui hésitent à prendre part aux AP (Ni Chronin et McMullen, 2019; Van Den Berg et al., 2018). Cela

encourage les élèves à surmonter les obstacles pour atteindre des objectifs plus ambitieux et à persévérer dans leur pratique d'AP (Casey et al., 2009; Ni Chronin et McMullen, 2019). Pour les élèves de l'étude d'Everley et Macfadyen (2017), la reconnaissance des pairs signifie aussi faire bonne figure, c'est-à-dire qu'ils aiment faire des AP qui sont hautement évaluées par les autres. Cela leur donne un certain prestige. La reconnaissance des pairs apparaît donc comme un facteur important à la PP de l'AP.

Le soutien social est essentiel au développement d'une PP de l'AP (Ni Chronin et Mc Mullen, 2019). Il se traduit par exemple par le soutien des amis dans l'apprentissage d'un nouveau sport (Everley et Macfadyen, 2017) ou par l'encouragement de ces derniers à persévérer dans la pratique d'AP (Pearson et al., 2012). Les amis et les pairs sont tous des sources importantes de soutien social dans la pratique d'AP de l'élève (Ni Chronin et McMullen, 2019).

2.2 Compétences

Quatorze études sur 19 présentent des résultats en lien avec les compétences des élèves en AP. La catégorie des compétences se divise en deux facteurs : 1) la perception favorable de ses compétences et 2) l'amélioration de ses compétences.

En plus d'influencer positivement leur attrait pour l'AP (Eberline et al., 2018; Hayes, 2017), il semble que la perception d'un bon niveau de compétence favorise l'implication et l'engagement des élèves dans plus d'AP et ce, à plus long terme (Casey et al., 2009; Gavin et Cothran, 2016; Martinek et al., 2019; Parker et al., 2018). Plusieurs élèves mentionnent qu'ils vont être plus motivés à refaire une AP s'ils se sentent compétents et s'ils sont bons (Everley et Macfadyen, 2017; Harvey et al., 2017). Ces répercussions positives sur le niveau d'AP des élèves seraient dues au fait que les élèves qui ont une perception favorable de leurs compétences sont plus confiants d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant en ÉPS (Martinek et al., 2019). Garn et Cothran (2006) suggèrent aux enseignants en ÉPS de proposer des tâches qui valorisent l'amélioration et l'effort et qui offrent une difficulté optimale. Lorsque les objectifs de la tâche sont orientés vers la maîtrise plutôt que vers la performance, cela favorise le

niveau de motivation des élèves à s'y engager, améliore le sentiment de compétence et favorise une expérience positive de l'AP et le plaisir perçu (Coulter et Woods, 2011; Garn et Cothran, 2006; Hayes, 2017; Hassandra et al., 2003; Martinek et al., 2019). Les élèves qui ont un bon sentiment de compétence se sentent fiers lorsqu'ils atteignent ces objectifs; toutefois lorsqu'ils ne réussissent pas à les atteindre ils comprennent qu'ils doivent continuer à travailler pour s'améliorer (Harvey et al., 2017). Pour ces élèves, les échecs sont seulement temporaires et ils sont conscients que leurs efforts vont mener au succès. Ils vont donc mettre l'accent sur la résolution de problèmes plutôt que sur leurs difficultés. La perception favorable de ses compétences améliore l'estime personnelle de l'élève (Everley et Macfadyen, 2017).

Les élèves se sentent plus confiants quant à leurs compétences sportives et ressentent plus de plaisir lorsque l'accent est mis sur l'amélioration et non sur la performance (Ni Chronin et McMullen, 2019; Hassandra, 2003). D'ailleurs, les élèves ressentent un sentiment d'accomplissement lorsque le climat motivationnel favorise le développement et l'acquisition de nouvelles habiletés motrices (Allender et al., 2006; Casey et al., 2009; Harvey et al., 2017; Pearson et al., 2012). Les élèves interrogés dans l'étude d'Harvey et de ses collaborateurs (2017) ajoutent qu'ils se sentent très heureux lorsqu'ils réussissent à améliorer leurs compétences dans une AP ou dans un sport.

2.3 Enseignants en éducation physique et à la santé

L'enseignant en ÉPS joue un rôle crucial dans le développement de la PP de l'AP chez les élèves. Sur les 19 études recensées, neuf proposent que : 1) l'attitude et le comportement de l'enseignant; 2) les rétroactions qu'il donne et 3) le style d'enseignement qu'il utilise influencent la perception des élèves envers l'AP.

L'attitude et le comportement de l'enseignant en ÉPS influencent significativement la motivation des élèves dans la pratique d'AP (Hassandra et al., 2003; Wanless et al., 2017). Casey et ses collaborateurs (2009) décrivent l'impact que l'enseignant en ÉPS peut avoir chez ses élèves. En fait, lorsque l'enseignant agit comme un bon modèle qui promeut un mode de vie sain et actif, il encourage ses élèves à être plus actifs. Lorsque ce dernier est amical, amusant, souriant,

dynamique, équitable, empathique, disponible et qu'il participe aux AP qu'il propose, les élèves ont un intérêt plus grand pour les cours d'ÉPS et ont plus de plaisir dans la pratique d'AP (Carlin et al., 2015; Garn et Cothran, 2006; Hassandra et al., 2003). L'enseignant doit aussi montrer qu'il croit en chaque élève pour leur donner confiance (Pearson et al., 2012). L'étude de Coulter et Woods (2011) va dans le même sens et ajoute que la présence d'un enseignant en ÉPS bienveillant améliore de façon considérable les croyances de l'enfant quant à ses compétences sportives et à son estime personnelle. De plus, les élèves soulignent l'importance d'avoir un enseignant qui est passionné par son travail puisque cela a un effet sur sa façon d'être avec eux (Garn et Cothran, 2006).

Les enseignants en ÉPS qui fournissent des rétroactions positives aux élèves les encouragent à travailler plus fort et à persévérer dans leur pratique d'AP (Casey et al., 2009). L'étude de Hayes (2017) va le même sens et ajoute que les renforcements émis de façon régulière améliorent l'expérience des élèves lorsqu'ils font des AP.

Selon Hayes (2017), les styles d'enseignement individualisés où les élèves ont la possibilité de faire des choix et où il y a possibilité de mettre en place des objectifs personnels sont favorables au développement d'une PP de l'AP. L'enseignant doit s'assurer que tous les élèves puissent s'impliquer activement dans les tâches qu'il propose, et ce, sans qu'ils se sentent embarrassés (Allender et al., 2006; Hayes, 2017). De plus, les élèves apprécient particulièrement lorsque l'enseignant prend le temps de bien expliquer et de bien démontrer les tâches qui doivent être réalisées (Hassandra et al., 2003).

2.4 Types d'activités physiques offertes

Huit études présentent des résultats en lien avec les types d'AP offertes aux élèves. Cette catégorie se divise en deux facteurs : 1) les AP en lien avec les intérêts des élèves et 2) la variété des AP offertes.

Dans un premier temps, les élèves qui ont la possibilité de faire des AP en lien avec leurs intérêts ont une plus grande motivation à y prendre part (Hassandra et al., 2003). Par exemple, les AP qui font intervenir la dimension cognitive, qui permettent de vivre des expériences physiques ou sensorielles particulières (Everley et Macfadyen, 2017) ou qui incluent la technologie (Carlin et al., 2015) emballent plusieurs élèves. Dans l'étude de Carlin et al. (2015), les élèves mentionnent que les AP qui respectent les intérêts plus spécifiques au genre seraient plus amusantes. Par exemple, certaines filles dans l'étude de James et al. (2018) aimeraient avoir la possibilité de faire des AP plus artistiques comme le cheerleading. Les élèves semblent avoir une meilleure perception de l'AP lorsqu'ils ont l'occasion d'en pratiquer une qui est en lien avec leurs intérêts.

Les élèves mentionnent que plus les AP offertes à l'école sont variées et originales, plus elles sont amusantes et motivantes à long terme (Allender et al., 2006; Carlin et al., 2015; James et al., 2018; Parker et al., 2018; Van Den Berg et al., 2018). Il semble aussi qu'il soit très intéressant, pour les élèves qui se considèrent moins sportifs, de pratiquer des AP plus accessibles, par exemple les activités qui demandent moins de ressources matérielles et qui ont un niveau de difficulté moins élevé telles que la marche ou la danse (Carlin et al., 2015). Les élèves interrogés dans l'étude d'Harvey et de ses collaborateurs (2017) mentionnent qu'ils aiment particulièrement apprendre de nouveaux jeux. Il semble aussi que la découverte de nouvelles AP incite les élèves à s'engager dans les cours d'ÉPS (Hassandra et al., 2003).

2.5 Accessibilité

Des 19 études retenues dans la recherche documentaire, sept présentent des résultats en lien avec la catégorie d'accessibilité. Cette catégorie se divise en trois facteurs : 1) l'accès à des équipements et des installations de qualité; 2) les faibles coûts d'accès et 3) l'inclusivité des équipes sportives. Les paragraphes suivants expliquent comment ces facteurs favorisent la PP de l'AP chez les élèves.

L'accessibilité à des équipements et à des installations sportives de qualité favorise le développement d'une PP quant à l'AP puisqu'elle favorise la participation

et la motivation des élèves à prendre part à des AP (Hassandra et al., 2003). L'accessibilité se traduit par la disponibilité, la quantité et la proximité des équipements et des installations sportives (Carlin et al., 2015; Casey et al., 2009; Harvey et al., 2017; Hassandra et al., 2003; James et al., 2018). Par exemple, les élèves interrogés dans l'étude de James et al. (2018) mentionnent qu'ils sont plus enclins à utiliser les installations sportives lorsqu'elles sont localement disponibles, c'est-à-dire lorsqu'elles sont facilement accessibles à partir de la maison, puisqu'ils peuvent les utiliser lorsqu'ils le désirent sans attendre le transport de leurs parents.

Les AP qui sont gratuites ou peu coûteuses et qui nécessitent un équipement abordable sont plus intéressantes pour les élèves (Carlin et al., 2015; James et al., 2018). Lorsqu'ils ont la possibilité d'expérimenter une nouvelle AP, ils ne veulent pas avoir à déboursier beaucoup d'argent puisqu'ils ne savent pas s'ils vont réellement l'apprécier. Autrement, ils considéreraient cela comme une perte d'argent (Carlin et al., 2015). D'ailleurs, les élèves ne veulent pas dépenser beaucoup d'argent pour être physiquement actifs afin d'avoir les moyens de participer plus souvent aux AP offertes par l'école ou les centres sportifs (James et al., 2018). Les jeunes semblent s'entendre pour dire qu'ils ont un désir plus fort de s'engager dans des AP qui sont abordables. Le faible coût d'accès aux AP apparaît comme un facteur favorable à la PP de l'AP chez les élèves (James et al., 2018).

La facilité d'accès aux équipes sportives favorise aussi le développement d'une PP de l'AP. Les résultats de l'étude de Bauer et ses collaborateurs (2004) montrent qu'il est parfois difficile pour les élèves de pouvoir faire partie d'une équipe sportive, soit parce que les tests physiques pour y accéder sont trop difficiles ou parce que les élèves n'ont pas le talent et les habiletés requises. Toutefois, lorsque les critères pour intégrer une équipe sportive sont basés sur l'effort et la volonté plutôt que sur le talent, les élèves se sentent encouragés et valorisés (Bauer et al., 2004). Ces critères, qui sont plus inclusifs, facilitent l'accès aux équipes sportives (Ni Chronin et McMullen, 2019).

2.6 Autonomie

Sur les 19 études retenues, sept mettent de l'avant le facteur de l'autonomie dans la pratique d'AP. Ce facteur se traduit par 1) la possibilité de faire des choix et par 2) la pratique d'AP à l'extérieur du cadre scolaire.

La possibilité d'avoir une certaine autonomie dans le choix des AP pratiquées est associée à une expérience positive (Hayes, 2017; Parker et al., 2018). D'ailleurs, plusieurs élèves veulent faire des AP par choix et en fonction de leurs préférences et non parce qu'ils se les font imposer (Hassandra et al., 2003; Van Den Berg et al., 2018). Des élèves interrogés dans l'étude d'Harvey et al. (2017) aimeraient avoir la possibilité de donner leur opinion concernant les AP qui sont proposées à l'école ou durant les cours d'ÉPS. L'étude de Van Den Berg et de ses collaborateurs (2018) va dans le même sens et ajoute que les élèves désirent que les intervenants prennent en considération leurs idées concernant l'AP à l'école. Il semble qu'en pouvant choisir eux-mêmes les AP pratiquées et qu'en ayant la chance de faire entendre leurs idées et préférences, les élèves auraient plus de plaisir et seraient plus heureux dans leur pratique d'AP (Coulter et Woods, 2011; James et al., 2018).

L'autonomie dans la pratique d'AP se caractérise aussi par la possibilité de faire des AP à l'extérieur du cadre scolaire. En fait, les élèves considèrent positivement la pratique d'AP à l'extérieur de l'école puisqu'ils peuvent pratiquer l'activité de leur choix au moment et à l'endroit qui leur convient le plus (Parker et al., 2018). D'ailleurs, les résultats de l'étude d'Hassandra et de ses collaborateurs (2003) montrent que les élèves qui font des AP à l'extérieur du cadre scolaire sont plus motivés lorsque vient le temps d'en faire à l'école.

2.7 Bienfaits sur la santé

Six études font valoir l'importance des bienfaits de l'AP sur la perception des élèves quant à celle-ci. Les élèves perçoivent d'ailleurs des bénéfices au niveau des trois dimensions suivantes : 1) cognitive, 2) psychologique et 3) physique de leur santé.

Les bénéfices au niveau de la dimension cognitive de la santé se font ressentir par les élèves lorsqu'ils sont en classe (Van Den Berg et al., 2018). Les élèves perçoivent que la pratique d'AP leur permet d'être plus disponibles cognitivement pour apprendre, c'est-à-dire qu'ils ont une concentration plus soutenue et les idées plus claires.

Les élèves reconnaissent que l'AP est bénéfique pour le maintien d'une bonne santé psychologique. D'abord, il semble que les élèves perçoivent l'AP comme un moyen efficace pour régler les tensions émotionnelles qu'ils ressentent (Everley et Macfadyen, 2017) et comme une solution pour diminuer leur niveau de stress (Gavin et al., 2016; Van Den Berg et al., 2018). Les résultats de l'étude de Bauer et de ses collaborateurs (2006) montrent d'ailleurs que l'effet relaxant associé à la pratique d'AP fait partie des raisons pour lesquelles les élèves l'apprécient. De plus, les élèves consultés dans l'étude d'Harvey et al. (2017) constatent que la pratique d'AP améliore leur estime et leur confiance personnelle, deux caractéristiques importantes de la santé psychologique.

Les élèves ressentent que la pratique d'AP est bonne pour leur santé physique, c'est-à-dire qu'ils se sentent fiers lorsqu'ils accomplissent une activité qui est bénéfique pour leur corps (Harvey et al., 2017). Les élèves questionnés dans l'étude de Van Den Berg et de ses collaborateurs (2018) ajoutent que l'AP permet d'avoir une bonne condition physique, de maintenir un poids corporel sain et de renforcer les muscles. D'ailleurs, il semble que la possibilité d'améliorer sa forme physique et son image corporelle soit un aspect stimulant à la pratique d'AP chez les filles (Allender et al., 2006).

2.8 Climat de classe

Le climat de classe dans les cours d'ÉPS semble être un élément important pour favoriser la PP de l'AP chez les élèves. Les trois facteurs suivants sont mis en évidence dans quatre études : 1) les classes non mixtes, 2) l'absence de compétition et 3) la sécurité.

Pour différentes raisons, certains élèves désirent faire partie de classes d'ÉPS non mixtes, c'est-à-dire qu'ils aimeraient que les filles et les garçons soient séparés. Ce désir se manifeste surtout chez les filles qui mentionnent qu'elles seraient plus à l'aise de participer durant les cours d'ÉPS et qu'elles se sentiraient moins exclues en étant séparées des garçons (Casey et al., 2009). En plus de se sentir dominées durant les cours d'ÉPS (Bauer et al., 2004), il semble que les filles se font souvent taquiner par ces derniers sur leur image corporelle, sur leurs compétences sportives et sur leur performance (Casey et al., 2009).

L'absence de compétition est un facteur important pour développer une PP de l'AP. Bien que la présence d'une compétition saine durant les cours d'ÉPS puisse favoriser l'engagement de certains élèves, la plupart d'entre eux s'entendent pour dire que la pratique d'AP est beaucoup plus agréable lorsqu'il y a absence de compétition et lorsque l'objectif de l'activité n'est pas de gagner (Allender et al., 2006). De cette façon, les élèves ressentent moins de pression pour performer et ils ont plus de plaisir (Allender et al., 2006; Casey et al., 2009).

La pratique d'AP dans un environnement sécuritaire apparaît aussi comme un aspect favorable pour pratiquer des AP chez les élèves (Allender et al., 2006). Les élèves de l'étude de Van Den Berg et de ses collaborateurs (2018) mentionnent qu'ils se sentent plus à l'aise dans leur pratique d'AP lorsqu'il y a présence d'un adulte qui assure leur sécurité.

2.9 Parents

Quatre études mettent de l'avant l'influence des parents dans le développement d'une PP de l'AP chez les élèves. Cette catégorie se divise en deux facteurs, soit 1) le soutien des parents dans la pratique d'AP et 2) le comportement des parents.

Le soutien des parents est essentiel dans la pratique d'AP des élèves (Allender et al., 2006; Casey et al., 2009). Les parents qui soutiennent leurs enfants dans leur pratique d'AP, par exemple en les transportant à leurs pratiques sportives ou en les encourageant à persévérer, et qui leur offrent l'opportunité d'en expérimenter une

grande diversité contribuent au développement d'une perception favorable de l'AP (Hayes, 2017).

Le comportement des parents semble influencer la perception et les habitudes de leurs enfants concernant la pratique d'AP (Hayes, 2017). Les études de Casey et ses collègues (2009) et de Coulter et Woods (2011) indiquent qu'en plus d'agir comme de bons modèles pour leurs enfants, les parents qui pratiquent des AP de façon régulière contribuent favorablement au niveau d'AP de leur enfant.

Cette revue de la littérature a permis de répondre à la question générale de recherche, qui repose sur l'identification des facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire. L'ensemble des études recensées dans la littérature amène à constater que la perception des élèves quant à l'AP peut être modulée en fonction d'une multitude de facteurs. À cet effet, il serait intéressant d'analyser comment ces facteurs s'articulent autour de l'élève et de mieux comprendre comment ces facteurs se déploient dans l'environnement scolaire.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre a pour objectif de présenter le cadre théorique qui a orienté les choix méthodologiques. Ce cadre théorique aurait aussi permis d'analyser les résultats du projet de recherche s'il avait été réalisé et de mettre en perspective les facteurs qui influencent de façon positive les perceptions des élèves du primaire quant à l'AP. Le cadre sélectionné repose sur les travaux émanant de l'approche socio-écologique du développement humain. Cette approche permet de mieux comprendre l'interaction entre les individus et les déterminants sociaux et environnementaux qui les entourent et qui influencent leurs comportements (Bronfenbrenner, 1977). Dans ce chapitre, il sera d'abord question de décrire les fondements théoriques de l'approche socio-écologique. Ensuite, seront présentés le cadre théorique ainsi que les objectifs de recherche initialement prévus pour la recherche.

1. APPROCHE SOCIO-ÉCOLOGIQUE

L'approche socio-écologique est présentée, notamment, comme un cadre utile pour la recherche et les interventions en lien avec l'activité physique (Sallis et al., 2008). Cette approche repose sur une notion fondamentale : celle de l'interaction et de l'interdépendance entre l'individu et les déterminants sociaux et environnementaux (Bronfenbrenner, 1977). L'approche socio-écologique désigne une façon d'aborder les problématiques de santé selon une démarche qui englobe les individus et tous les déterminants qui les entourent. D'ailleurs, les interventions qui agissent sur plusieurs déterminants à la fois sont plus efficaces pour engendrer un changement de comportement (Sallis et al., 2008).

Les modèles écologiques, quant à eux, schématisent les relations entre les déterminants individuels, sociaux et environnementaux. Ils fournissent aussi un cadre de réflexion et d'analyse des programmes et des actions de prévention et de promotion de la santé (Richard et al., 2013). Les premiers modèles écologiques ont été élaborés

par Bronfenbrenner (1977, 1979), précurseur dans le domaine de la socio-écologie. Selon ce chercheur, les comportements des individus sont affectés par différents systèmes (Bronfenbrenner, cité dans McLeroy et al., 1988). Il propose un modèle qui divise l'environnement qui entoure l'individu en quatre systèmes, soit : 1) le micro; 2) le méso; 3) l'exo et 4) le marco-système. Le microsystème fait référence aux influences immédiates telles les interactions avec les membres de la famille, le réseau social ou les collègues de travail. Le mésosystème réfère aux interactions entre les éléments du microsystème, par exemple les interactions entre les parents avec les intervenants de l'école. L'exosystème réfère aux facteurs extérieurs qui peuvent avoir une forte influence sur le microsystème. On y retrouve entre autres les programmes éducatifs, le système politique et le support financier. Enfin, le macrosystème est composé des valeurs, de la culture ou même du contexte historique qui peuvent influencer le micro et le macrosystème (McLeroy et al., 1988). Dans le modèle proposé par Bronfenbrenner (1977, 1979), les systèmes s'imbriquent l'un dans l'autre afin de démontrer leur interaction et leur interdépendance (Bouchard, 1987). Ainsi, les interactions ne sont pas seulement présentes entre l'individu et un seul déterminant social ou environnemental, mais entre la personne et plusieurs niveaux à la fois (Bouchard, 1987).

2. CADRE THÉORIQUE

Le cadre théorique utilisé dans cette étude a été élaboré à partir du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988). Inspiré du modèle socio-écologique de Bronfenbrenner (1977), le modèle de McLeroy et al. (1988) est organisé en cercles concentriques et est composé des cinq niveaux suivants : 1) intrapersonnel; 2) interpersonnel; 3) institutionnel; 4) communauté et 5) politique. Le niveau intrapersonnel est caractérisé par les croyances, les capacités, les comportements ou même les connaissances de l'individu. Le deuxième niveau, soit celui en lien avec les facteurs interpersonnels, réfère à la famille, aux amis et aux collègues de travail. Le troisième niveau, soit les facteurs institutionnels, est représenté par les institutions sociales et leurs caractéristiques organisationnelles. On y retrouve notamment le milieu

scolaire. Le quatrième niveau réfère aux relations informelles qu'un individu pourrait avoir avec différentes organisations ou institutions présentes dans sa communauté. Le dernier niveau, soit celui de la politique, réfère aux lois et aux politiques locales, de l'état et du pays (McLeroy et al., 1988).

Le modèle de McLeroy et al. (1988) a d'abord été retenu par rapport aux autres modèles socio-écologiques puisqu'il laisse une place centrale à l'individu. Puisque cette étude s'intéresse exclusivement aux perceptions des élèves, il est pertinent que ces derniers occupent cette place significative dans le modèle. Ce modèle est aussi pertinent pour son aspect inductif. En fonction des résultats qui émergeraient de la collecte de données, le modèle offre la possibilité de recueillir une diversité de réponses de la part des élèves et ainsi de former plusieurs catégories de facteurs pouvant être réparties dans les différents niveaux du modèle. Enfin, l'approche socio-écologique a été choisie pour l'interdépendance et l'influence que les déterminants individuels, sociaux et environnementaux ont entre eux. Comme nous avons pu le constater dans la revue de la littérature, la perception des élèves quant à l'AP est influencée par une multitude de facteurs qui semblent avoir une influence l'un sur l'autre. Ainsi, le modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) permettra de mettre en perspective les liens qui unissent les différents facteurs.

Les facteurs favorisant une PP de l'AP identifiés dans la littérature ont été classés dans le modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) afin de mettre en perspective leur présence dans l'environnement de l'élève. Les facteurs en lien avec l'autonomie, les bienfaits sur la santé et les compétences ont été classés dans le niveau intrapersonnel, soit le premier niveau du modèle. Les facteurs liés aux amis et aux pairs ainsi qu'aux parents ont été classés dans le niveau interpersonnel, soit le deuxième niveau. Enfin, les facteurs d'accessibilité, de climat de classe, des enseignants en ÉPS et des types d'AP offertes ont été classés dans le niveau des facteurs institutionnels, soit le troisième niveau. Aucun des facteurs identifiés dans la revue de la littérature se rapportent aux deux derniers niveaux du modèle soit, le niveau de la communauté et

des politiques. Le modèle socio-écologique retenu dans le cadre de cette recherche est présenté par la figure 2.

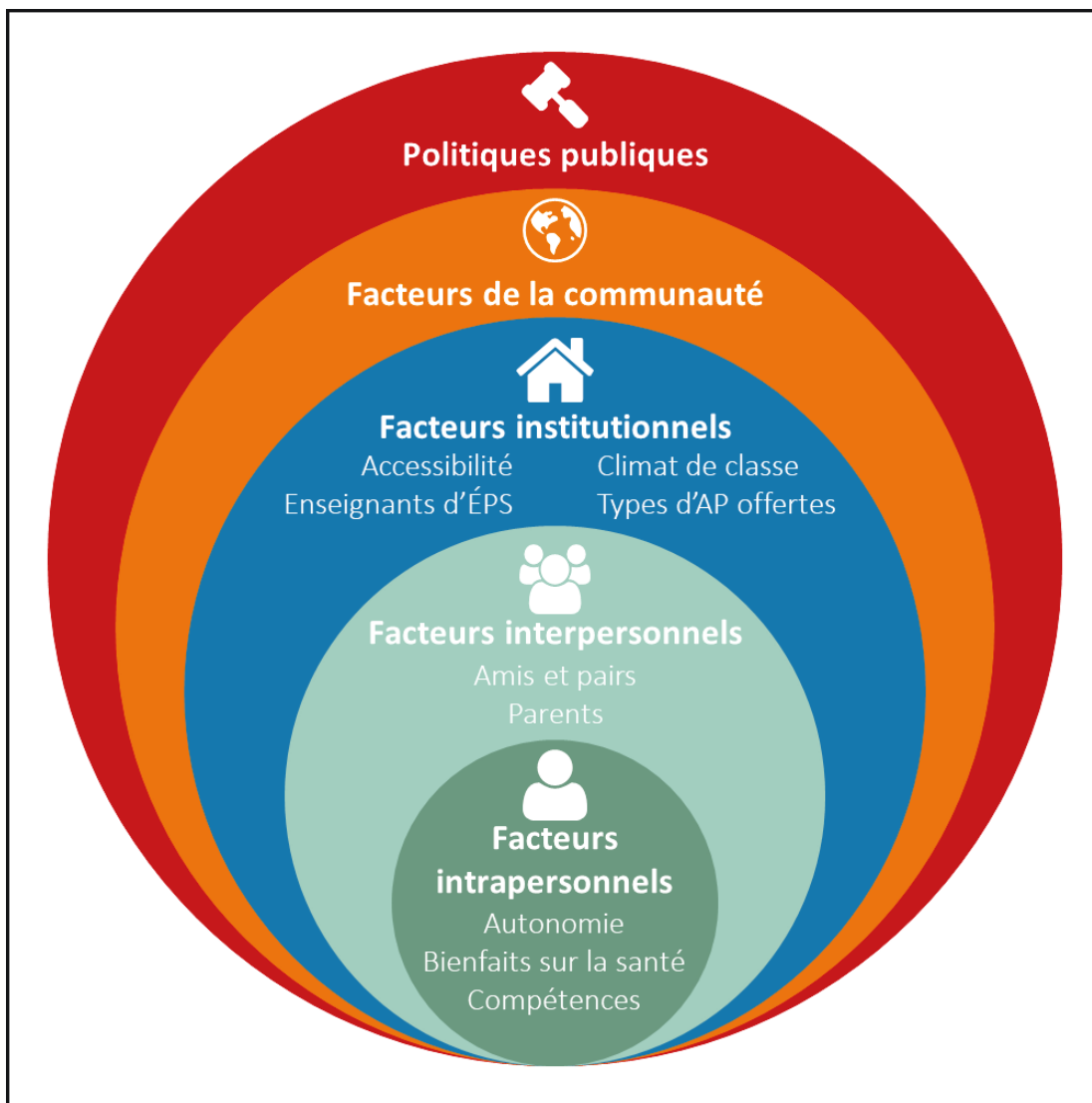


Figure 2. Modèle socio-écologique retenu (adapté de McLeroy et al., 1988)

En plus de servir comme cadre d'analyse pour catégoriser les résultats de la collecte de données, le modèle de McLeroy et al. (1988) a servi de guide pour élaborer les outils de collecte de données utilisés pour investiguer les facteurs qui contribuent à la PP de l'AP chez les élèves du primaire.

3. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Cette recherche de nature descriptive comptait répondre aux deux objectifs suivants :

- 1) Identifier et décrire les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez des élèves du primaire;
- 2) Caractériser, à l'aide du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988), les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez des élèves du primaire.

QUATRIÈME CHAPITRE

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se consacre à la présentation de la démarche méthodologique qui a été élaborée pour réaliser la recherche. La méthodologie sera présentée en cinq sections : 1) l'approche méthodologique; 2) la collecte de données; 3) l'analyse des données; 4) les critères de rigueur et 5) les considérations éthiques. Il est important de mentionner que les actions qui ont été complétées sont écrites au temps présent tandis que les actions qui auraient été réalisées si la collecte de donnée avait eu lieu sont écrites au conditionnel.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Pour avoir une compréhension plus approfondie des facteurs qui contribuent à une perception positive de l'AP chez des élèves du primaire, la recherche qualitative avec un devis descriptif a été sélectionnée. La recherche de nature qualitative semble être appropriée puisqu'elle met l'accent sur la compréhension d'un phénomène tout en accordant une place prépondérante à la perspective des participants (Fortin, 2010). Ce type de recherche vise à comprendre le sens de la réalité des individus alors qu'elle se déroule dans le milieu naturel de ces derniers (Savoie-Zajc, 2018). Par ailleurs, le devis descriptif semble être un choix pertinent relativement au sujet de l'étude puisqu'on y fait appel quand les phénomènes existants sont peu connus et peu étudiés dans les travaux de recherche (Fortin, 2010). Cette approche méthodologique semble tout indiquée pour investiguer les perceptions des élèves en milieu scolaire quant à l'AP.

1.1 Méthode de recherche

La méthode de recherche privilégiée dans cette étude est l'étude descriptive simple (Fortin, 2010). Ce type d'étude permet de décrire un phénomène ou un concept relatif à une population, de manière à fournir de l'information sur les caractéristiques de personnes ou de groupes et de caractériser les phénomènes auxquels les chercheurs s'intéressent. L'étude descriptive simple semble être appropriée pour répondre aux

objectifs de la recherche, soit d'identifier et de décrire les facteurs qui favorisent la PP de l'AP chez des élèves du primaire et de les caractériser à l'aide du cadre théorique choisi.

1.2 Méthode d'échantillonnage

Selon Fortin (2010, p. 224), l'échantillonnage est « le processus par lequel un groupe de personnes ou une portion de la population (échantillon) est choisie en vue de représenter une population entière ». Dans le cadre de cette étude, la méthode d'échantillonnage non probabiliste volontaire est celle qui a été retenue. L'échantillonnage non probabiliste consiste à sélectionner les participants de façon non aléatoire (Fortin, 2010). Cette méthode a été sélectionnée pour des raisons d'accessibilité aux milieux scolaires et de faisabilité puisqu'il « est souvent difficile, voire impossible, d'obtenir un échantillon probabiliste dans la pratique » (Fortin, 2010, p. 234). La méthode non probabiliste comporte une certaine limite, soit celle d'offrir une représentativité faible ou nulle, ce qui la rend moins fiable que l'échantillonnage probabiliste pour généraliser des résultats (Fortin, 2010). Toutefois, puisque la représentativité de la population n'est pas recherchée dans cette recherche, cette méthode d'échantillonnage convient. Pour ce qui est de l'échantillonnage volontaire, il consiste à recruter des participants qui sont facilement accessibles et qui répondent à des critères d'inclusion précis (Fortin, 2010).

1.3 Échantillon

La population cible de cette étude est représentée par les élèves du primaire. Les participants doivent respecter les critères d'inclusion suivants, soit : être un élève du troisième cycle du primaire (5^e et 6^e année), c'est-à-dire être âgé de 10 à 12 ans et provenir d'une école primaire de la région de la Montérégie qui bénéficie de la mesure 15023 – « À l'école, on bouge! ». Bien qu'à partir de 7 ans la plupart des enfants soient capables de participer à des groupes de discussion, il semble que les élèves plus vieux aient davantage de facilité à rester concentrés, à intégrer des informations provenant de différentes sources, à comprendre les perceptions des autres, à tirer des conclusions à partir de faits et à raisonner de façon plus efficace (Gibson, 2012). Cela fait en sorte

que ces élèves puissent participer à des groupes de discussion plus longs, répondre à des questions plus complexes et se souvenir et partager des expériences personnelles qu'ils pensent que le chercheur peut trouver pertinentes (Gibson, 2012). Ce sont pour ces raisons que les élèves de 10 à 12 ans ont été ciblés afin de participer à cette étude.

Pour réaliser une collecte de données optimale, l'objectif était de former un échantillon de 24 élèves répartis dans 3 écoles primaires (8 élèves par école). À partir de ces critères, une invitation à participer au projet de recherche aurait été envoyée aux écoles en fonction des procédures à respecter selon le centre de services scolaire de la région ciblée. Une fois en contact avec les milieux scolaires, les élèves auraient reçu une invitation à participer au projet de recherche par l'envoi d'une lettre de consentement parental qui sera présentée plus explicitement dans la partie des considérations éthiques.

2. COLLECTE DE DONNÉES

Cette section présente d'abord les méthodes de collecte de données qui ont été sélectionnées pour réaliser l'étude. Par la suite, le déroulement de la collecte de données initialement prévue sera détaillé. Enfin, la table de spécification qui a été élaborée pour faire le pont entre les facteurs à investiguer et les outils de collecte de données sera présentée.

2.1 Méthodes de collecte de données

Dans une recherche qualitative, il est possible de combiner différentes méthodes de collecte de données pour investiguer plus en profondeur certains aspects du problème à l'étude (Quivy et Van Campenhoudt, 2006). Recourir à plusieurs instruments de mesure permet de compenser les limites de chacun (Campbell et Fiske, 1959, cités dans Savoie-Zajc, 2018) et d'explorer le plus de facettes possible du problème étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses (Savoie-Zajc, 2018). Selon Lavoie et Joncas (2015), la combinaison du dessin, de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion facilite le partage d'expériences puisqu'elle supporte les participants dans leurs réflexions sur leurs propres expériences et qu'elle permet l'utilisation de la communication non

verbale et verbale pour répondre à des questions complexes. Hyndman (2016) va dans le même sens et ajoute que la combinaison de ces outils permet d'avoir une compréhension plus approfondie des perceptions des élèves. Ces trois méthodes de collecte de données ont été donc privilégiées dans cette étude et sont détaillées ci-bas.

2.1.1 Dessin

Dans un premier temps, les participants auraient réalisé un dessin. Le dessin d'enfant peut constituer une forme d'art, mais il est avant tout un mode d'expression et de communication (Wallon, 2012). Weber (2008) souligne que le dessin peut permettre aux enfants d'exprimer ce qui est difficile pour eux de mettre en mots. Selon Everley et Macfadyen (2017) l'utilisation du dessin en recherche permet d'engager les enfants dans une réflexion plus approfondie sur un sujet juste avant d'exprimer leurs idées oralement. L'utilisation du dessin permet aussi aux participants d'exprimer l'idée qu'ils se font d'un thème ou d'une problématique particulière plus spontanément (Savoie-Zajc, 2018) et d'identifier eux-mêmes les éléments qui sont importants pour eux sans l'intervention d'un adulte (Everley et Macfadyen, 2017). Savoie-Zajc (2018) ajoute que le dessin fait souvent ressortir de nouvelles facettes du phénomène étudié puisqu'il permet au participant d'utiliser un langage autre que le langage oral. D'ailleurs, il semble que l'utilisation du dessin en recherche permet de diminuer la différence hiérarchique potentielle entre le chercheur et les participants (Everley et Macfadyen, 2017).

Lors de la collecte de données, les participants auraient eu pour consigne de se dessiner en train de faire une activité physique, à l'école, dans laquelle ils ont du plaisir et se sentent heureux. Trente minutes auraient été accordées pour compléter le dessin sur la feuille conçue à cet effet (annexe A). Le chercheur aurait été sur place lors de la réalisation des dessins pour émettre les consignes, présentées à l'annexe A, et pour récupérer les dessins à la fin de la période. Le dessin aurait permis aux élèves de commencer à réfléchir au sujet de l'étude et ce, juste avant qu'ils se fassent interroger par l'étudiante chercheuse (Everley et Macfadyen, 2017). C'est pourquoi le dessin était prévu avant la réalisation de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion.

2.1.2 *Entrevues individuelles*

Dans un deuxième temps, une entrevue individuelle semi-dirigée aurait été réalisée auprès de chaque participant directement dans leur milieu scolaire. L'entrevue est une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour avoir une meilleure compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence (Savoie-Zajc, 2011). Dans une entrevue semi-dirigée, le chercheur établit un schéma d'entrevue qui réunit une série de thèmes se rapportant au cadre théorique de la recherche (Savoie-Zajc, 2011).

L'entrevue individuelle, d'une durée approximative de 10 minutes, aurait consisté à poser quatre questions, à l'aide du guide d'entrevue présenté à l'annexe B. Ces questions auraient permis aux participants de faire la description de leur dessin. Cet outil de collecte de données a été sélectionné pour avoir une meilleure compréhension du dessin et ainsi mettre en lumière les perceptions individuelles du participant par rapport à l'AP (Savoie-Zajc, 2011). Les entrevues auraient été enregistrées et transcrites en verbatim afin d'en faire l'analyse.

2.1.3 *Groupes de discussion*

Dans un troisième temps, des groupes de discussion auraient été réalisés auprès des élèves. Le groupe de discussion est une technique d'entrevue qui réunit un petit groupe de participants et un animateur, dans le cadre d'une discussion orientée sur un sujet particulier (Fortin, 2010). Cette méthode de collecte de données semble appropriée pour investiguer les perceptions des élèves puisque le partage d'expériences en groupe procure aux élèves un sentiment de sécurité et leur permet d'aller plus loin dans leurs réflexions et dans leurs discussions (Geoffrion, 2009).

Lors de la collecte de données, trois groupes de discussion composés de huit élèves, soit un groupe par école, auraient été réalisés auprès des 24 mêmes participants ayant pris part aux étapes précédentes de la collecte de données. Selon Geoffrion (2009), sept à neuf serait le nombre optimal de participants à inclure dans un groupe de discussion pour obtenir des opinions diversifiées et pour que chacun puisse s'exprimer. Desrosiers et Larivière (2000) stipulent que le chercheur doit s'assurer que

les caractéristiques de certains participants n'inhibent pas la capacité des autres participants à s'exprimer et qu'il peut devenir nécessaire de segmenter l'échantillon, selon les mêmes caractéristiques, pour assurer une plus grande qualité des échanges. Toutefois, puisque les participants n'auraient pas eu plus de deux ans de différence d'âge, il ne semble pas nécessaire de séparer les élèves de 5^e et de 6^e années (Gibson, 2012). Bien que Geoffrion (2009) mentionne qu'il pourrait aussi être pertinent de séparer les garçons et les filles pour éviter que certains participants se sentent mal à l'aise de partager leur opinion devant les participants du sexe contraire, la décision était de former des groupes mixtes. D'abord parce que le mélange des garçons et des filles dans un groupe de discussion permet de mettre en évidence leur différence d'opinions et d'éviter des discussions spécifiques au genre (Carlin et al., 2015) et puisque le sujet abordé n'est pas particulièrement sensible ou gênant. Enfin, le guide de discussion (annexe C) élaboré pour l'animation des groupes de discussion est composé de sept questions. Les groupes de discussion auraient eu une durée approximative de 60 minutes.

2.2 Table de spécification

Une table de spécification des éléments investigués a été élaborée afin de guider la collecte et l'analyse des données. Cette table de spécification permet de faire l'arrimage entre les éléments qui constituent le cadre théorique avec les outils de collecte de données. Plus précisément, elle permet de faire le pont entre les niveaux du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) et les questions posées lors de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion. Elle permet donc d'avoir une vue d'ensemble sur ce que chaque méthode de collecte de données permet d'investiguer. Présentée à l'annexe D, cette table de spécification est divisée en deux tableaux, soit un premier en lien avec l'entrevue individuelle et un deuxième en lien avec le groupe de discussion.

3. ANALYSE DES DONNÉES

Les données provenant des dessins, des entrevues individuelles et des groupes de discussion auraient été traitées selon une analyse de contenu mixte mise de l'avant

par L'Écuyer (1990). Pour augmenter la fiabilité des résultats de l'analyse, une étape de vérification par les membres a été ajoutée. Les étapes de la méthode d'analyse mixte de L'Écuyer (1990) ainsi que les procédures pour assurer la fiabilité des résultats sont présentées dans les paragraphes suivants.

3.1 Analyse de contenu mixte

L'analyse de contenu mixte se place à mi-chemin entre la méthode d'analyse déductive et la méthode d'analyse inductive (L'Écuyer, 1990). Ainsi, plusieurs étapes de l'analyse mixte sont similaires à ces deux méthodes. Cependant, contrairement au modèle d'analyse inductive, le chercheur possède déjà un cadre d'analyse qui lui sert de guide (L'Écuyer, 1990). Dans la présente étude, le modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) est le cadre d'analyse sélectionné. Toutefois, le cadre d'analyse du chercheur doit rester souple et ouvert à toutes modifications dans l'organisation des catégories préexistantes et à l'ajout de nouvelles catégories et sous-catégories qui pourraient émerger de la collecte de données (L'Écuyer, 1990). Dans une approche mixte, les catégories sont dites « préexistantes » pour indiquer qu'elles peuvent changer, que d'autres peuvent s'ajouter et qu'elles sont dépourvues du caractère fixe ou immuable des catégories prédéterminées qui sont propres à la méthode d'analyse déductive (Fortin, 2010).

Dans le cadre de cette étude, ce sont les verbatims des entrevues individuelles ainsi que les verbatims des groupes de discussion qui auraient été analysés. Les dessins, qui constituent la première étape de la collecte de données, seraient analysés à travers les verbatims des entrevues individuelles qui visent à faire une description exhaustive des dessins réalisés par les élèves. Dans la méthode d'analyse mixte, les étapes sont similaires aux étapes de l'analyse inductive et déductive. La procédure adoptée pour analyser les verbatims des entrevues individuelles et des groupes de discussion aurait été réalisée selon les six étapes proposées par L'Écuyer (1990) :

1. Lectures et établissement de la liste des énoncés;
2. Choix et définition des unités de classification;

3. Catégorisation et de classification;
4. Quantification et traitement statistique;
5. Description scientifique comprenant l'analyse qualitative;
6. Interprétation des résultats.

La première étape consiste à lire le matériel recueilli et à établir une liste d'énoncés. Cette étape a pour objectif de se familiariser avec les données, d'avoir une vue d'ensemble du matériel et de repérer les principales particularités du matériel (L'Écuyer, 1990). Concrètement, cette étape consiste à lire les verbatims des entrevues individuelles et des groupes de discussion.

La deuxième étape consiste à choisir et à définir les unités de classification. Pour ce faire, il faut découper le matériel en énoncés plus restreints possédant un sens complet en lui-même afin de créer les plus petites unités d'information possible pour les attitrer à une seule catégorie (L'Écuyer, 1990). Ces unités d'information font référence, par exemple, à un mot, un groupe de mots, une phrase ou même un paragraphe. Dans cette étude, cette étape consisterait à mettre en lumière les éléments des verbatims qui sont en lien avec l'objet de recherche.

La troisième étape, c'est-à-dire l'étape de la catégorisation et de la classification, consiste à regrouper les énoncés, identifiés à la deuxième étape, par analogie de sens (L'Écuyer, 1990). Il s'agit d'une étape cruciale puisqu'elle vise à regrouper, en catégories, tous les énoncés qui ont un sens similaire afin de mettre en évidence les caractéristiques et la signification de l'objet à l'étude. Les catégories doivent être à la fois exhaustives et en nombre limité, cohérentes, homogènes, pertinentes, clairement définies, objectivées et productives (L'Écuyer, 1990). Lors de l'analyse, les énoncés auraient été classés dans les niveaux du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988).

La quatrième étape consiste à quantifier et à faire le traitement statistique du matériel analysé. La quantification vise à effectuer des compilations quantitatives pour

en dégager des constatations et des interprétations relatives à la répartition du matériel. Quant au traitement statistique, il fait référence aux diverses comparaisons à effectuer et aux types de calculs et techniques de statistiques pour parvenir à la quantification (L'Écuyer, 1990). Lors de l'analyse, cette étape est pertinente si un besoin de précision dans les résultats est requis ou si certaines catégories apparaissent avec des fréquences relativement importantes. Toutefois, elle pourrait être non pertinente si les catégories sont trop nombreuses et que le nombre d'énoncés est trop petit pour être significatif ou si l'objectif de recherche vise une analyse générale plutôt que très détaillée (L'Écuyer, 1990).

La cinquième étape vise à décrire de façon scientifique et objective les résultats. Ainsi, avant de se lancer dans l'interprétation des résultats (étape 6), il est nécessaire de s'arrêter aux résultats eux-mêmes (L'Écuyer, 1990). De façon pratique, cette étape consisterait à présenter les résultats tels qu'ils se présentent en tenant compte des objectifs de l'étude et du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988).

La sixième et dernière étape est l'interprétation des résultats. Celle-ci consiste à expliquer les causes et les significations des résultats (L'Écuyer, 1990). Concrètement, il s'agit de pousser plus loin les réflexions quant aux caractéristiques des résultats obtenus et d'explicitier ce qui s'en dégage en faisant référence ou non aux construits théoriques (L'Écuyer, 1990).

3.2 Vérification par les membres

La vérification par les membres aurait été effectuée au moyen d'une entente interjuge. Cette entente interjuge serait réalisée avec deux autres membres de l'équipe de recherche, soit l'équipe de direction de l'étudiante chercheuse. Pour ce faire, l'étudiante chercheuse aurait élaboré un document contenant un tableau divisé en deux colonnes. Dans la première colonne seraient répartis aléatoirement une quinzaine d'énoncés choisis dans les différentes catégories du document d'analyse. Les membres de l'équipe de recherche auraient ensuite associé ces énoncés à une catégorie et inscrit la bonne catégorie vis-à-vis l'énoncé associé. Bien sûr, les membres de l'équipe de

recherche auraient accès à toutes les catégories créées à la troisième étape de l'analyse. Le taux d'entente obtenu devrait être supérieur à 85 % (Fortin, 2010).

Deux semaines après le processus de validation interjuge, l'étudiante chercheuse mènerait un processus de validation intrajuge afin d'assurer la cohérence dans le classement de ses propres énoncés. Pour y arriver, elle aurait associé les mêmes catégories aux énoncés du document qu'elle aurait préparé pour le processus d'entente interjuge. Le taux d'entente devrait être supérieur à 90 %.

4. CRITÈRES DE RIGUEUR

Dans le cadre d'une recherche, il est du devoir du chercheur d'assurer la rigueur de son travail. Ainsi, pour rehausser la qualité d'une étude et pour assurer la valeur des résultats, quatre critères de rigueur ont été élaborés par la communauté scientifique : 1) la crédibilité; 2) la transférabilité; 3) la fiabilité et 4) la confirmabilité (Fortin, 2010). Les prochains paragraphes expliquent comment ces critères de rigueur ont été ou seraient intégrés au présent travail de recherche.

4.1 Crédibilité

Le critère de crédibilité fait référence « à l'exactitude dans la description du phénomène vécu par les participants en fonction de la réalité interprétée » (Fortin, 2010, p.284). Diverses stratégies telle que la triangulation des données permettent d'assurer la crédibilité d'une recherche. Dans la présente étude, la mise en relation des données issues du dessin, de l'entrevue individuelle et du groupe de discussion aurait permis de vérifier les interactions et les similarités entre les données provenant de chacune des méthodes de collecte (Fortin, 2010). Les données auraient pu être comparées et ainsi nuancer les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire. De plus, le recours au dessin, à l'entrevue individuelle et au groupe de discussion aurait contribué à diminuer les risques de biais associés à l'utilisation d'une seule méthode de collecte de données (Maxwell, 2012). Par exemple, la réalisation du dessin avant l'entrevue individuelle aurait permis de diminuer les risques de biais que pourrait induire le chercheur si l'entrevue individuelle était employée seule. En effet, cette démarche aurait permis aux participants d'identifier eux-mêmes

les éléments importants pour eux avant même que le chercheur intervienne. De plus, les échanges relatifs au groupe de discussion auraient permis aux élèves d'aller plus loin dans leur réflexion (Geoffrion, 2009). Ainsi, le groupe de discussion aurait contribué à enrichir et à préciser les témoignages recueillis lors de l'entrevue individuelle, ce qui aurait diminué les risques de biais et par le fait même, accentué la crédibilité de la recherche.

4.2 Transférabilité

La transférabilité est un critère partagé entre le chercheur et le lecteur dans la mesure où le lecteur s'interroge sur la pertinence, la plausibilité et la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette étude et son milieu de vie (Savoie-Zajc, 2018). Pour établir la transférabilité, le chercheur doit fournir une description détaillée de la recherche qui permet de porter un jugement quant à l'application des résultats à d'autres contextes (Fortin, 2010). Pour respecter ce critère de rigueur, la description détaillée du milieu d'étude, des participants, des outils de collecte de données et du cadre d'analyse a été réalisée.

4.3 Fiabilité

Le critère de fiabilité « porte sur la cohérence entre les questions posées au début de la recherche, l'évolution qu'elles ont subie, la documentation de cette évolution et les résultats de la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). En fait, la fiabilité assure la stabilité des données et la constance dans les résultats (Fortin, 2010). Pour respecter ce critère, Fortin (2010) propose de clarifier les schémas de codes et le processus d'analyse et de se référer à des membres externes pour vérifier si les résultats, les interprétations et les conclusions sont solidement appuyés. Dans le cadre de cette recherche, deux moyens de validation ont été utilisés pour assurer la fiabilité de la recherche. Dans un premier temps, une validation des outils de collecte de données, soit les consignes pour la réalisation des dessins et les canevas d'entrevue pour l'entrevue individuelle et le groupe de discussion, a été réalisée auprès de différents chercheurs. Cet exercice de validation augmente le degré selon lequel les outils de collecte de données mesurent bien ce qu'ils sont censés mesurer (Fortin, 2010). C'est

une façon de s'assurer que les consignes données et questions posées lors des différentes étapes de la collecte de données permettent de répondre aux objectifs de recherche. Dans un deuxième temps, un projet pilote a été effectué auprès de deux enfants, soit un garçon de 10 ans et une fille de 12 ans. Les enfants ont réalisé chacun un dessin pour ensuite participer à une entrevue individuelle. Ils se sont ensuite regroupés pour répondre aux questions du canevas prévu pour le groupe de discussion afin s'assurer de leur compréhension. Ce projet pilote a contribué à valider les outils de collecte de données. Enfin, les tests de fidélité intrajuge et interjuge qui auraient été réalisés lors de l'analyse des résultats auraient aussi assuré la validité des résultats.

4.4 Confirmabilité

La confirmabilité fait référence à l'objectivité des données et de leur interprétation (Fortin, 2010). Selon Fortin (2010), « ce critère vise à assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur » (p. 285). Savoie-Zajc (2018) propose de faire une forme de vérification externe des données, un peu à la manière d'un audit externe, en reprenant l'ensemble du matériel accumulé durant la recherche et en reconstituer la logique. Ainsi, la confirmabilité des données aurait été assurée par la mise en commun des facteurs identifiés dans la littérature et des résultats qui auraient émergé de la collecte de données. Le niveau de cohérence entre les deux aurait ensuite été abordé dans la discussion.

5. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Les considérations éthiques relatives à cette étude respectent les trois principes éthiques de la *Politique en matière d'éthique sur la recherche avec des êtres humains* suivants : 1) l'équilibre entre les risques et les bénéfices; 2) le consentement libre, éclairé et continu et 3) la confidentialité des données.

Premièrement, les risques encourus par les participants sont minimes. Sur le plan physique, les risques auraient été nuls puisque rien de dangereux ne leur aurait été demandé. Les participants auraient simplement eu à réaliser un dessin, prendre part à une entrevue individuelle et participer à un groupe de discussion. Sur le plan psychologique, les risques sont encore une fois négligeables puisque les sujets abordés

dans l'entrevue individuelle et le groupe de discussion ne sont pas sensibles ou compromettants pour les participants. Toutefois des précautions auraient été prises durant la collecte de données pour limiter les risques de vulnérabilité sociale. Pour ce faire, des consignes auraient été données aux participants afin de les sensibiliser à l'importance de la confidentialité des propos émis dans le cadre du groupe de discussion et au respect de l'opinion des autres. L'occasion d'avoir une réflexion personnelle sur la pratique d'activités physiques et la participation à l'avancement des connaissances scientifiques constituent les principaux bénéfices à la participation à ce projet de recherche.

Deuxièmement, les élèves qui auraient participé au projet de recherche l'auraient fait de façon entièrement volontaire. Un formulaire de consentement (Annexe E) aurait été remis aux élèves lors de la visite du chercheur dans leur milieu scolaire. Ce formulaire aurait dû être remis et signé par les parents des élèves pour qu'ils puissent prendre part à l'étude. Les participants auraient pu cesser à tout moment de participer au projet de recherche.

Troisièmement, différentes mesures auraient été prises pour assurer le caractère confidentiel et anonyme des données. D'abord, les renseignements qui permettent d'identifier les participants auraient été éliminés lors de la transcription du groupe de discussion. Les noms et prénoms des participants, des écoles et des commissions scolaires auraient été remplacés par un code. Les enregistrements audio et vidéo des groupes de discussion n'auraient jamais été diffusés et auraient servi seulement au chercheur pour la transcription et l'analyse des données. Pour les dessins, aucun nom d'élève n'y serait apparu et toutes représentations permettant d'identifier un participant auraient été effacées.

La présente recherche a été soumise au *Comité d'éthique de la recherche en éducation et en sciences sociales* de l'Université de Sherbrooke. L'approbation finale, présentée en annexe F, a été obtenue le 22 avril 2020.

CINQUIÈME CHAPITRE

ARTICLE SCIENTIFIQUE

Le cinquième chapitre marque le début des nouvelles actions mises en place en conséquence à la fermeture des milieux scolaires en raison du contexte d'épidémie à coronavirus. Nous avons effectivement dû réorienter le plan initialement prévu pour réaliser la recherche afin de compléter ce mémoire dans les délais requis. La première action mise en place consistait à écrire et soumettre un article dans une revue scientifique en lien avec les aspects théoriques de mon projet de recherche

Ainsi, dans le cadre de ma participation au congrès 2020 de l'ARIS, qui s'est déroulé à Liège en Belgique, j'ai présenté une affiche proposant un cadre d'analyse qui pourrait être utilisé pour investiguer les PP des élèves quant aux interventions en lien avec l'AP faites en milieu scolaire. Cette communication m'a permis de remporter le premier prix des présentations affichées du congrès. L'octroi de ce prix m'a valu l'opportunité de soumettre un article scientifique en lien avec ma présentation affichée à la revue eJRIEPS. L'article a d'ailleurs été accepté pour publication en novembre 2020. Ce chapitre présente donc l'article scientifique écrit en collaboration avec Sylvie Beaudoin et Sylvain Turcotte selon la dernière version retournée à l'éditeur après révision. Les normes de présentation de l'article ci-dessous sont celles de la revue eJRIEPS.

Cadre d'analyse des facteurs qui caractérisent une perception positive de l'activité physique chez les élèves du primaire

Jolaine Désautels*, Sylvie Beaudoin*, Sylvain Turcotte*

*Faculté des sciences de l'activité physique, Université de Sherbrooke, Québec.

Résumé

Les interventions en milieu scolaire doivent favoriser le développement d'une perception positive (PP) de l'activité physique (AP) chez les élèves pour avoir des répercussions à long terme sur leur mode de vie actif. Toutefois, les perceptions des élèves en lien avec l'AP sont sous-représentées dans la littérature scientifique et plus particulièrement lors du déploiement des interventions en milieu scolaire primaire. Cet article a donc pour but de présenter : (1) les facteurs qui caractérisent une PP de la pratique d'AP chez les élèves du milieu scolaire primaire et (2) de modéliser un cadre d'analyse permettant de catégoriser ces facteurs. Une recherche documentaire a été menée afin d'identifier les facteurs qui caractérisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire en plus d'élaborer un cadre d'analyse. Les résultats mettent en évidence 24 facteurs caractérisant une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Ces facteurs sont présentés dans un cadre d'analyse élaboré à partir du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988). Ce cadre d'analyse est pertinent pour identifier, décrire et caractériser les perceptions des élèves dans le contexte où des stratégies d'intervention visant à augmenter leur niveau d'AP sont mises en place en milieu scolaire.

Mots clés : modèle socio-écologique ; perception positive ; activité physique ; élèves du primaire

Summary

Interventions must promote the development of a positive perception (PP) about physical activity (PA) to have long-term effects on students' active lifestyle. However, their perceptions of PA are under-represented in the scientific literature and more particularly during the deployment of interventions in primary school. The purpose of

the present paper was to present: (1) the factors that characterize a PP of PA practice in elementary school students and (2) to model an analytical framework to categorize these factors. A review of the literature was conducted to identify the factors that characterize a PP of PA in elementary school students in addition to developing a framework for analysis. The results highlight twenty-four factors characterizing a PP of PA in elementary school students. These factors are presented in an analytical framework developed on the basis of the socio-ecological model of McLeroy et al. (1988). This analytical framework is relevant for identify, describe, and characterize students' perceptions in the context where intervention strategies aimed at increasing their level of PA are implemented in schools.

Key words: ecological framework; positive perception; physical activity; elementary school students

1. Problématique

Compte tenu du fort lien qui existe entre l'activité physique (AP) et la santé des jeunes (ParticipACTION, 2020), le milieu scolaire est identifié comme un endroit privilégié pour mettre en place des interventions visant à promouvoir le mode de vie actif chez les jeunes. Bien que plusieurs interventions en lien avec l'AP soient mises en œuvre dans les écoles, il semble qu'elles n'aient pas toujours l'effet escompté, soit de promouvoir des attitudes et des valeurs en lien avec l'AP susceptibles d'inciter les élèves à adopter un mode de vie actif à long terme. Cet article porte donc sur l'identification des facteurs qui contribuent au développement d'une PP de l'AP chez les élèves afin qu'ils intègrent l'AP à leur mode de vie.

1.1 Portrait de la situation de la pratique d'activité physique

Le nombre d'heures que les jeunes consacrent à la pratique d'activités sédentaires durant leurs loisirs ne cesse d'augmenter (Carson & al., 2016). Ces comportements récréatifs sédentaires entraînent des risques importants menant au développement de maladies dites « non transmissibles » telles que l'obésité, le diabète, l'hypertension et

le risque de dépression (Organisation mondiale de la santé [OMS], 2010). Ces loisirs sédentaires, qui se caractérisent par une très faible dépense énergétique, sont notamment associés aux activités passées devant des écrans tels que l'ordinateur, les jeux vidéo ou la télévision (Institut de la statistique du Québec, 2015; ParticipACTION, 2020).

En plus de l'augmentation préoccupante du nombre d'heures accordées aux activités sédentaires, il semble que les jeunes soient trop peu actifs et que leur condition physique se soit détériorée au cours des dernières décennies. Ainsi, selon une étude réalisée auprès de 1,6 millions de jeunes de 11 à 17 ans répartis dans 146 pays, 81% d'entre eux ne rencontrent pas les directives d'AP recommandées, soit un minimum de 60 minutes par jour d'AP d'intensité modérée à élevée comprenant une variété d'activités aérobies et d'activités pour renforcer les muscles et les os (Guthold, Stevens, Riley & Bull, 2020; OMS, 2010). Selon le bulletin 2020 de ParticipACTION, seulement 39 % des jeunes Canadiens âgés de 5 à 17 ans atteignent ce volume d'AP. La Société canadienne de physiologie de l'exercice (2016) recommande en plus d'ajouter quotidiennement plusieurs heures d'une variété d'AP d'intensité légère structurées et non structurées.

Des actions doivent donc être mises en œuvre pour augmenter le niveau d'AP des jeunes et ce, partout dans le monde (Guthold & al., 2020).

1.2 Bienfaits associés à la pratique d'activité physique

Bien que toutes les modalités d'AP soient associées à une meilleure santé, c'est l'AP d'intensité moyenne à élevée qui offre le plus de bienfaits (Saunders & al., 2016). Chez les jeunes de 5 à 17 ans, ces bienfaits sont nombreux et reliés aux dimensions physique, psychologique, sociale et cognitive de la santé (Comité scientifique de Kino-Québec, 2011; Poitras & al. 2016). De nombreuses études montrent, entre autres, que des niveaux élevés d'AP chez les jeunes sont associés à une meilleure capacité cardiovasculaire et santé osseuse (Poitras & al., 2016), à une plus grande estime de soi (Guddal & al., 2019), à une probabilité plus faible de présenter des symptômes de

dépression (Eddolls & al., 2018), à des comportements sociaux plus adéquats (Moeijes, Van Busschbach, Bosscher & Twisk, 2018), à la diminution de l'inattention et de l'hyperactivité (Pontifex, Parks, Henning & Kamijo, 2015) et à de meilleures performances scolaires (Chu, Chen, Pontifex, Sun & Chang, 2019). La pratique d'AP fait donc partie intégrante d'un mode de vie sain et elle est essentielle pour la santé des jeunes.

1.3 Activité physique en contexte scolaire

Il semble que la pratique d'AP à l'école constitue un des moyens les plus efficaces pour améliorer les différentes dimensions de la santé des jeunes (Coalition québécoise sur la problématique du poids, 2013 ; OMS, 2019). Le milieu scolaire est d'ailleurs reconnu comme un contexte idéal pour contribuer à augmenter le niveau d'AP des enfants et des adolescents, notamment grâce à la possibilité d'intervenir auprès de l'ensemble des élèves (Pate & al., 2006). Puisque les jeunes y passent une grande partie de leur vie, le milieu scolaire constitue un contexte favorable pour acquérir les connaissances ainsi que pour développer les compétences permettant de faire des choix favorables à la santé et davantage d'AP (OMS, 2019). D'ailleurs, selon Gadais (2015), les stratégies d'intervention qui sont initiées en milieu scolaire pour augmenter le niveau d'AP des jeunes sont parmi celles qui ont le plus d'impact sur leur mode de vie actif compte tenu de l'encadrement qu'ils reçoivent de la part des enseignants et de la structure qui favorise une meilleure participation des jeunes.

Au Québec, pour favoriser l'engagement des jeunes dans un mode de vie actif, la mesure gouvernementale 15023 – *À l'école, on bouge!* a été mise en place dans les établissements d'éducation et d'enseignement préscolaire et primaire. Implantée au début de l'année scolaire 2017 dans les écoles, cette mesure a pour objectif de rendre les élèves physiquement actifs tous les jours de classe pendant au moins 60 minutes, les cours d'éducation physique et à la santé (EPS) prévus à l'horaire des élèves étant inclus dans le volume d'AP à atteindre (Gouvernement du Québec, 2018). Les écoles qui bénéficient de cette mesure reçoivent une aide financière régressive pour une durée

de trois ans. Son objectif est de soutenir les équipes-écoles pour qu'elles s'engagent dans un changement de pratiques, tant dans l'organisation que dans les interventions, afin que l'intégration quotidienne de 60 minutes d'AP soit maintenue au-delà de la durée de cette aide financière (Gouvernement du Québec, 2018). Les écoles bénéficiaires sont responsables d'identifier les moyens qu'elles souhaitent mettre en place afin de bonifier les occasions pour rendre les élèves physiquement actifs pendant la journée, et ce, en fonction du contexte dans lequel elles se trouvent et des besoins des élèves. Cette mesure gouvernementale doit être implantée dans toutes les écoles primaires du Québec d'ici l'année scolaire 2027-2028 (Gouvernement du Québec, 2018).

1.4 Limites des interventions à l'école

Les mesures et stratégies d'intervention visant à rendre les jeunes physiquement actifs en milieu scolaire, n'auraient parfois que des effets à court terme sur leur mode de vie (Dobbins Husson, DeCorby & LaRocca, 2013; Metcalf, Henley & Wilkin, 2012).

Certaines barrières semblent nuire à leur mise en place et, par le fait même, limitent l'effet escompté chez les jeunes, soit l'adoption d'un mode de vie actif (Harvey, Pearson, Sanzo & Lennon, 2017). Parmi ces barrières on retrouve notamment : (1) la difficulté d'accès aux installations et aux équipes sportives (Bauer, Yang & Austin, 2004; Carlin, Murphy & Gallagher, 2015; Harvey & al., 2017; James & al., 2018; Van den Berg, Vos, De Groot, Singh & Chinapaw, 2018); (2) les interactions difficiles avec les pairs (Bauer & al., 2004; Carlin & al., 2015; Harvey & al., 2017; Van den Berg & al., 2018); (3) les priorités des élèves qui comblent une majeure partie de leur agenda (Bauer & al., 2004; Carlin & al., 2015; Harvey & al., 2017); (4) l'implication variable des membres de l'équipe-école dans la mise en place des initiatives en lien avec l'AP à l'école; (5) le sentiment de non-compétence des élèves (Carlin & al., 2015; Harvey & al., 2017; Van den Berg & al., 2018); (6) les politiques trop strictes de l'école à propos de la sécurité des élèves (Bauer & al., 2004; Harvey & al., 2017; Van den Berg & al., 2018)

et (7) l'incompatibilité des AP proposées avec les intérêts des élèves (Carlin & al., 2015; Harvey & al., 2017; James & al., 2018; Van den Berg & al. 2018).

Bien que les barrières à la pratique d'AP des élèves soient bien documentées, il semble qu'elles soient rarement considérées dans la mise en place des interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire (Brunton, Harden, Rees, Kavanagh, Oliver & Oakley, 2003; Harvey & al., 2017). En effet, les décideurs politiques et les intervenants scolaires, qui jouent un rôle essentiel dans la conception et la mise en place d'interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire, approchent souvent la situation selon leur propre perspective en croyant que les élèves apprécieront les interventions proposées (Hyndman, 2016). James et al. (2018) ajoutent que ces acteurs reçoivent souvent peu d'informations et de commentaires de la part des bénéficiaires clés, soit les élèves. Pourtant, ces derniers expriment qu'ils veulent être consultés dans la mise en place des interventions qui les incitent à adopter un mode de vie actif (Harvey & al., 2017) et que leurs idées soient considérées (Van den Berg & al., 2018). Sans cela, on laisse croire aux élèves qu'ils ont peu d'influence dans les décisions qui les concernent. En conséquence, un écart se crée entre les interventions réalisées et les réels besoins des élèves en ce qui concerne l'AP en milieu scolaire (Hyndman, 2016; James & al., 2018). Cet écart pourrait être responsable du développement d'une perception négative de l'AP durant l'enfance et l'adolescence et nuire à l'engagement des jeunes dans la pratique d'AP (Cardinal, Yan & Cardinal, 2013; Hayes, 2017; Van den Berg & al., 2018).

1.5 Favoriser l'engagement des jeunes à long terme dans la pratique d'activité physique

Pour favoriser l'engagement des élèves dans la pratique d'AP et pour assurer le succès à long terme des interventions qui visent à les rendre physiquement actifs, Jacquez et al. (2013) proposent de les impliquer dans l'élaboration des AP proposées à l'école. La possibilité de faire des choix ainsi que la perception d'être autonome dans sa pratique d'AP seraient associées à une expérience plus positive chez les élèves en plus

d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle (Cairney, Kwan, Velduizen, Hay, Bray & Fought, 2012; Hayes, 2017). Cela exercerait un effet positif sur leur engagement à long terme dans la pratique d'AP et sur leur perception quant à l'AP (Harvey & al., 2017).

En plus d'avoir une influence considérable sur le mode de vie actif, il semble que les jeunes soient plus susceptibles d'intégrer l'AP à leur quotidien lorsqu'ils la perçoivent positivement (Burns, Fu & Podlog, 2017; Hayes, 2017). Les interventions qui sont faites en milieu scolaire devraient donc favoriser le développement d'une PP de l'AP pour avoir des répercussions à long terme sur le mode de vie actif des jeunes (Burns & al., 2017; Cairney & al., 2012). Une PP de l'AP se définit comme étant un point de vue ou un état d'esprit favorable quant à l'AP qui incite l'élève à s'engager dans une pratique d'AP et qui lui permet d'en retirer une satisfaction personnelle (Grenier, 2006; Legendre, 2005).

1.6 Perception des élèves quant à l'activité physique

Jusqu'à présent, les perceptions des élèves sont sous-représentées dans la littérature scientifique (Harvey & al., 2017), notamment en ce qui a trait aux facteurs qui favorisent la PP de l'AP chez les jeunes d'âge primaire (Cairney & al., 2012; Carlin & al., 2015; Everley & Macfadyen, 2017; Hayes, 2017). Une meilleure connaissance de ces facteurs lors du déploiement des interventions en milieu scolaire pourrait fournir des informations importantes pour élaborer et améliorer les interventions qui visent à rendre les élèves physiquement actifs en milieu scolaire (Harvey & al., 2017; Van den Berg & al., 2018).

Les constats précédents nous ont donc amené à réaliser une recherche et une analyse documentaire afin de répondre à la question suivante : quels sont les facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves du primaire ?

2. Cadre théorique

L'approche utilisée pour réaliser l'analyse documentaire repose sur les travaux émanant de l'approche socio-écologique du développement humain (Bronfenbrenner, 1977). Cette approche a permis de mieux comprendre comment s'articulent, autour de l'élève, les facteurs qui influencent sa perception de l'AP. Cette section présente donc les fondements théoriques de l'approche socio-écologique ainsi que le cadre théorique retenu, soit le modèle socio-écologique de McLeroy, Bibeau, Steckler et Glanz. (1988).

2.1 Approche socio-écologique

L'approche socio-écologique est présentée, notamment, comme un cadre utile pour la recherche et les interventions en lien avec l'activité physique (Sallis, Owen & Fisher, 2008). Cette approche repose sur une notion fondamentale : celle de l'interaction et de l'interdépendance entre l'individu et les déterminants sociaux et environnementaux (Bronfenbrenner, 1977). L'approche socio-écologique désigne donc une façon d'aborder les problématiques selon une démarche qui englobe les individus et tous les déterminants qui les entourent afin de favoriser l'adoption ou la transformation des comportements individuels (Vors & al., 2020). D'ailleurs, les interventions qui agissent sur plusieurs déterminants à la fois sont plus efficaces pour engendrer un changement de comportement (Sallis & al., 2008). Les modèles écologiques, quant à eux, schématisent les relations entre les déterminants individuels, sociaux et environnementaux. Ainsi, les interactions ne sont pas seulement présentes entre l'individu et un seul déterminant social ou environnemental, mais entre la personne et plusieurs niveaux à la fois (Bouchard, 1987). Enfin, les modèles écologiques fournissent un cadre de réflexion et d'analyse des programmes et des actions de prévention et de promotion de la santé (Richard, Barthélémy, Tremblay, Pin & Gauvin, 2013).

Les perceptions des élèves quant à l'AP sont influencées par une multitude de facteurs qui se déploient dans l'environnement de l'élève et qui semblent avoir une influence

l'un sur l'autre (Eberline, Judge, Walsh & Hensley, 2018; Devís-Devís, Beltrán-Carrillo & Peiró-Velert, C., 2015). Ainsi, l'utilisation d'un modèle socio-écologique permettra catégoriser ces facteurs et de mettre en perspective les liens qui les unissent.

2.2 Modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988)

Le modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988), est le cadre théorique utilisé pour réaliser l'analyse documentaire et pour élaborer le cadre d'analyse. Ce modèle, présenté à la figure 1, est organisé en cercles concentriques et est composé des cinq niveaux suivants : 1) intrapersonnel; 2) interpersonnel; 3) institutionnel; 4) communautaire et 5) politique. Le niveau intrapersonnel est caractérisé par les croyances, les capacités, les comportements ou même les connaissances de l'individu, entre autres. Le deuxième niveau, c'est-à-dire le niveau interpersonnel, se rapporte entre autres à la famille, aux amis et aux collègues de travail. Le troisième niveau, soit les facteurs institutionnels, est représenté par les institutions sociales et leurs caractéristiques organisationnelles. On y retrouve notamment le milieu scolaire et les intervenants qui y travaillent, dont l'enseignant en EPS. Le quatrième niveau réfère aux relations informelles qu'un individu pourrait avoir avec différentes organisations ou institutions présentes dans sa communauté. Le dernier niveau, soit celui de la politique, réfère aux lois et aux politiques locales, de l'état et du pays (McLeroy & al., 1988).

Le modèle de McLeroy et al. (1988) a été retenu par rapport aux autres modèles socio-écologiques puisqu'il laisse une place centrale à l'individu. Puisque cette étude s'intéresse exclusivement aux perceptions des élèves, il est pertinent que ces derniers occupent cette place significative dans le modèle. Ce modèle est aussi pertinent pour son aspect inductif qui offre la possibilité de former plusieurs catégories de facteurs pouvant être mis de l'avant par les élèves.

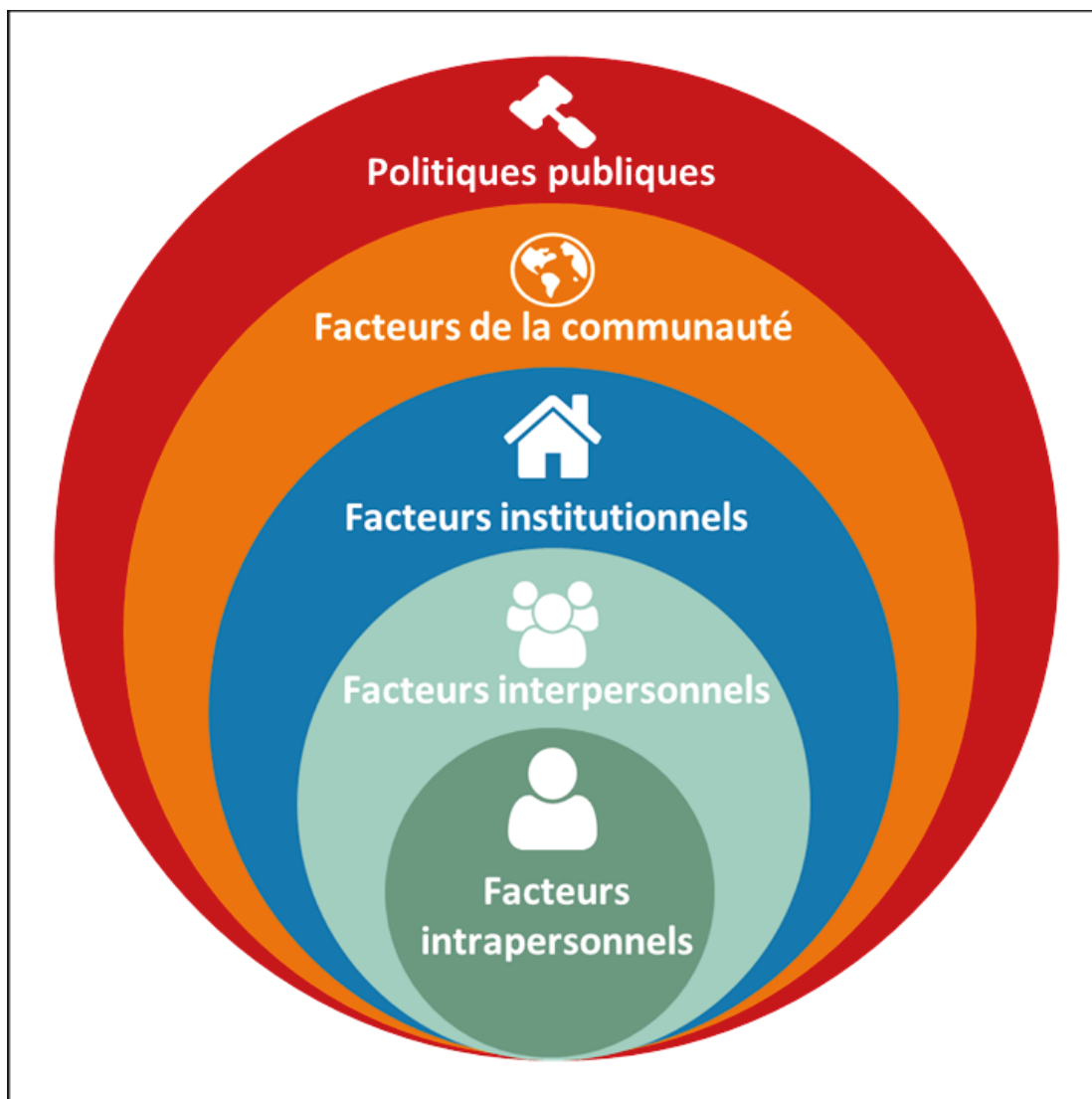


Figure 1 : Modèle socio-écologique retenu (adapté de McLeroy & al.,1988)

2.3 Objectifs

Les objectifs de l'article sont (1) d'identifier les facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves du primaire et (2) de modéliser un cadre d'analyse, à l'aide du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988), permettant de catégoriser les facteurs favorisant une PP de l'AP.

3. Méthodologie

Afin d'identifier les facteurs qui caractérisent une PP de la pratique d'AP chez les élèves en milieu scolaire primaire, une recherche et une analyse documentaire ont été réalisées. Ensuite, une stratégie de modélisation à partir du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) a été mise en place pour élaborer le cadre d'analyse. Les sections suivantes présentent donc les étapes de la recherche et de l'analyse documentaire ainsi que la stratégie de modélisation.

3.1 Étapes de la recherche documentaire

La recherche documentaire, s'étant réalisée en novembre 2018, s'est déroulée en six étapes : (1) identification des concepts; (2) recherche de mots clés; (3) traduction des mots clés en langue anglaise; (4) recherche avancée dans différentes banques de données; (5) sélection des ressources documentaires pertinentes et (6) recherche secondaire à partir de la bibliographie des ressources documentaires pertinentes. Ces étapes sont décrites plus en détail dans le paragraphe suivant et sont illustrées à la figure 2.

La première étape de la recherche documentaire a consisté à diviser la question de recherche afin de déterminer les différents concepts qui y sont présents. La question de recherche se divise en trois concepts distincts : (1) perception positive; (2) activité physique et (3) élèves du primaire. Ensuite, des mots clés représentant les différents concepts de la question de recherche ont été identifiés. Ces derniers sont inscrits dans la figure 2. La quatrième étape a consisté à effectuer la recherche avancée dans les banques de données suivantes : ERIC, SPORTDiscus, MEDLINE, PubMed et *Google Scholar*. La majorité des ressources documentaires ont été repérées à partir de la banque de données SPORTDiscus. C'est pour cette raison qu'à la quatrième étape, présentée dans la figure 2, la recherche avancée est illustrée seulement pour la banque de données SPORTDiscus. Pour sélectionner les ressources documentaires pertinentes, le titre a d'abord été lu. Lorsqu'il correspondait à l'objet de recherche, le résumé était ensuite analysé. Pour conserver ou éliminer les ressources documentaires repérées dans les banques de données, différents critères d'inclusion et d'exclusion, présentés à l'étape

5 de la figure 2, ont été déterminés. Toutefois, très peu d'études ont investigué les facteurs qui favorisent le développement d'une PP de l'AP chez les élèves du primaire, c'est pourquoi les critères de sélection qui ont été établis pour la recherche documentaire ont été élargis. Ainsi, des ressources documentaires qui incluaient une population plus âgée que celle ciblée au départ par la question de recherche, soit les élèves du primaire, ont aussi été conservées. Les articles retenus exposent donc des facteurs favorisant une PP de l'AP chez des élèves de 5 à 17 ans. Au départ, les ressources documentaires ayant une date de publication entre 2009 et 2020 étaient privilégiées. Toutefois, certaines d'entre elles ayant une date antérieure ont été conservées puisqu'elles étaient pertinentes par rapport au sujet de la recherche. Les ressources documentaires qui n'étaient pas en lien avec l'AP, qui ne représentaient pas les perceptions des élèves ou qui étaient indisponibles en anglais ou en français n'étaient pas retenues. Enfin, une recherche documentaire secondaire a été réalisée à partir des bibliographies des articles retenus à l'étape de la recherche avancée dans les banques de données. La sélection de ces articles s'est réalisée avec les mêmes critères d'inclusion et d'exclusion précédemment décrits. Au total, l'exercice a permis d'identifier 19 articles qui ont été retenus pour l'analyse documentaire.

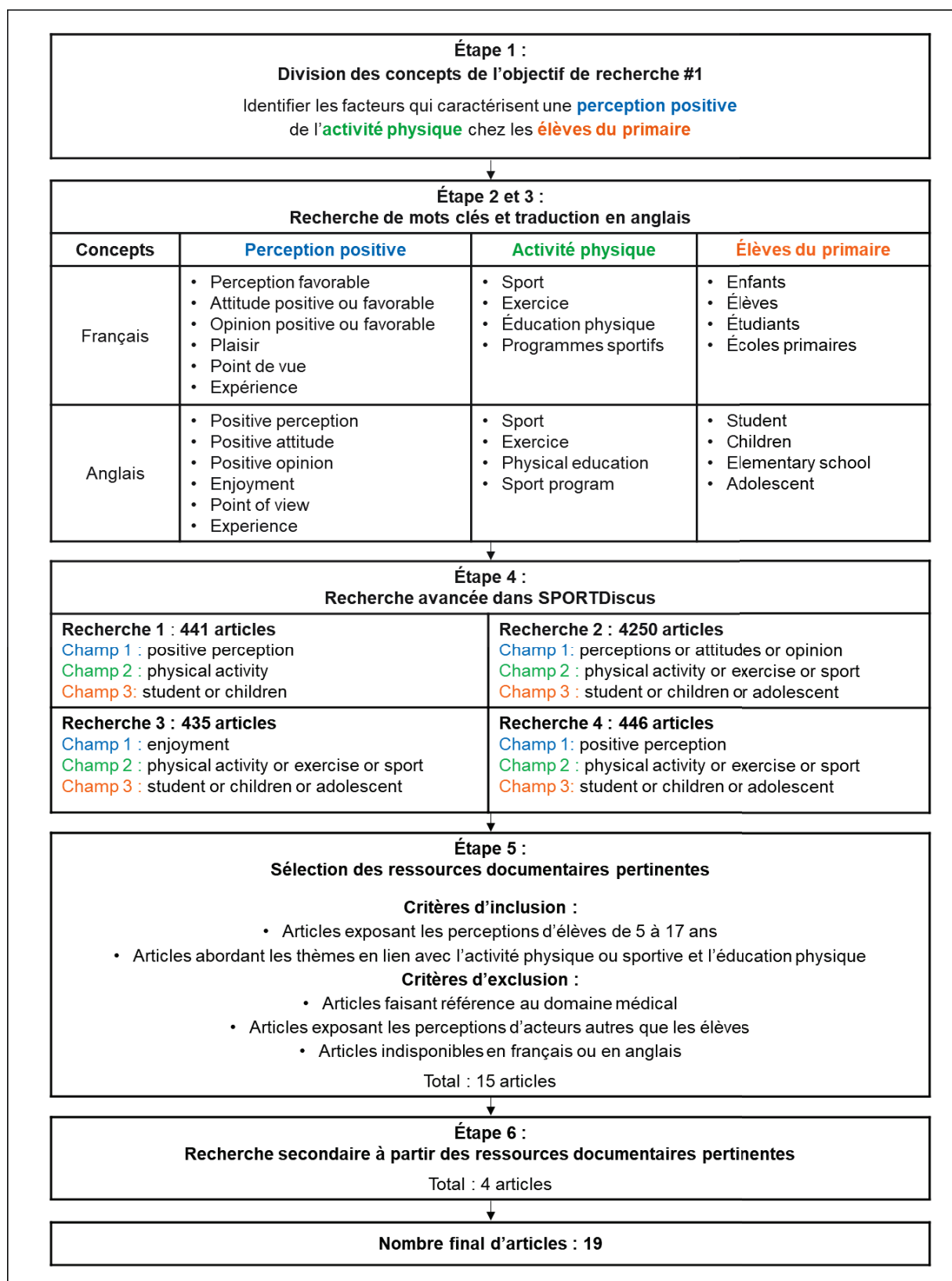


Figure 2 : Étapes de la recherche documentaire.

3.2 Analyse documentaire

Les 19 articles retenus à l'étape de la recherche documentaire ont été analysés selon les étapes proposées par Thomas et Harden (2008). Après avoir été lus, des tableaux résumés ont été créés pour chaque article. Ces tableaux résumés ont permis d'identifier tous les éléments pouvant favoriser une PP de l'AP chez les élèves présents dans les articles. Par la suite, une mise en commun de tous les éléments favorisant une PP de l'AP a été faite. Cela a permis d'identifier 24 facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves. Enfin, les facteurs dont le sens se ressemble (L'Écuyer, 1990) ou qui sont du même domaine ont été regroupés dans 9 catégories.

3.3 Stratégie de modélisation avec le modèle de McLeroy et al. (1988)

Les neuf catégories de facteurs ont été classées dans les différents niveaux du modèle de McLeroy et al. (1988) présenté précédemment. Pour confirmer le classement des catégories de facteurs identifiés dans la littérature dans les niveaux appropriés du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988), un processus de vérification a été réalisé. Un premier classement des catégories a été effectué par le premier auteur et présenté à des experts, soit deux chercheurs dans le domaine de l'activité physique en contexte scolaire. Des discussions ont permis de préciser la définition des catégories de facteurs et d'ajuster le classement de celles-ci dans le modèle de McLeroy et al. (1988). Un consensus a ensuite été atteint concernant la nomenclature et le classement des neuf catégories.

4. Résultats

Tout d'abord, le cadre d'analyse modélisé à partir du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) est présenté à la figure 3. Toutefois, parmi les facteurs identifiés dans la revue de la littérature, aucun ne se rapporte aux deux derniers niveaux du modèle, soit le niveau des facteurs en lien avec communauté et le niveau des politiques publiques. Il semble que les élèves aient davantage soulevé des facteurs qui sont proximaux à eux dans le modèle. Ensuite, les facteurs favorisant une PP de l'AP

identifiés à l'étape de l'analyse documentaire sont détaillés et présentés dans l'ordre des trois premiers niveaux du modèle de McLeroy et al. (1988).

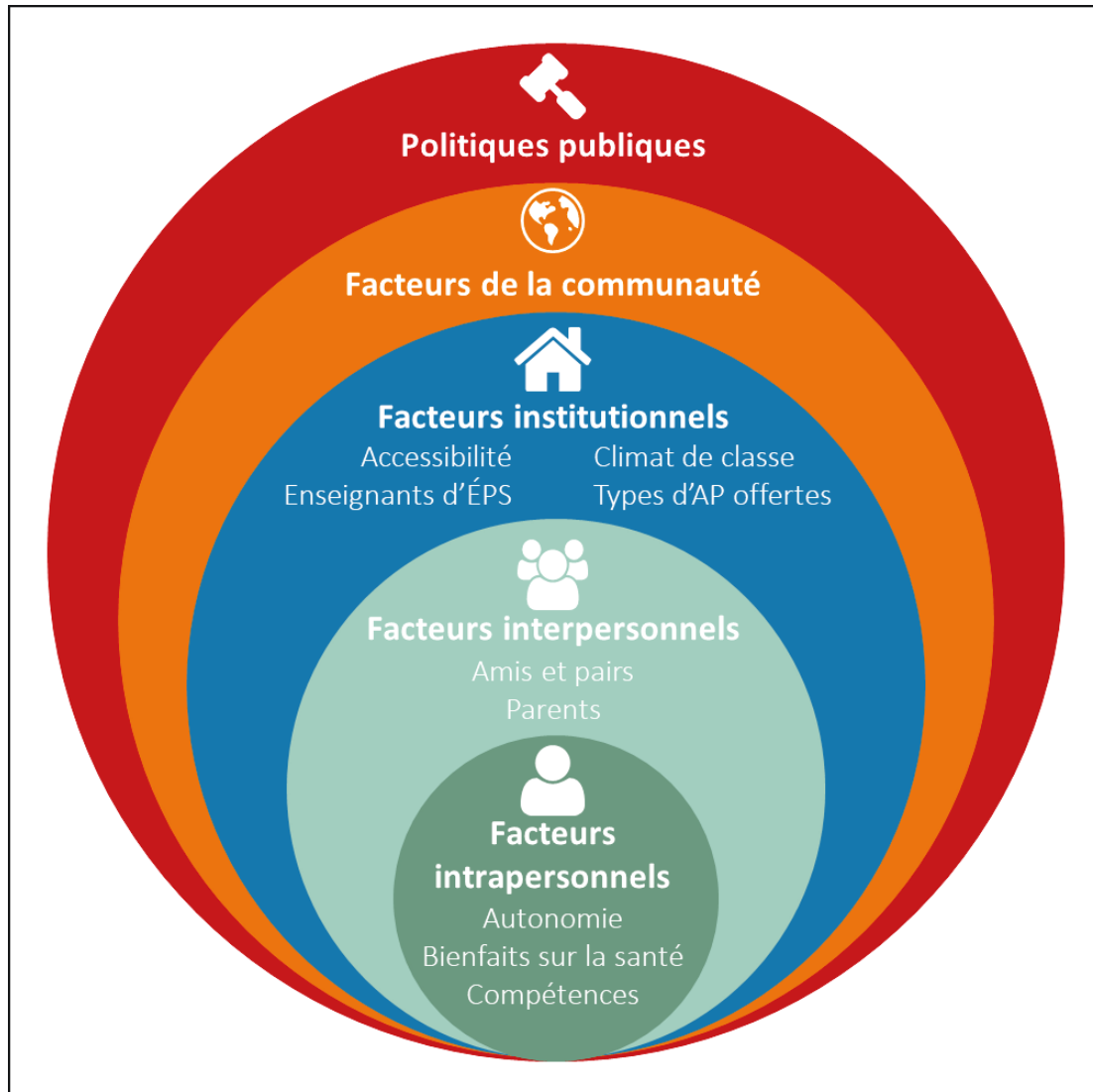


Figure 3 : Cadre d'analyse représentant les facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves

4.1 Facteurs intrapersonnels

L'analyse documentaire a permis de relever trois catégories de facteurs intrapersonnels favorisant une PP de l'AP, soit : (1) l'autonomie; (2) les bienfaits sur la santé et (3) les compétences.

4.1.1. Autonomie

Sur les 19 études retenues, sept mettent en lumière l'autonomie dans la pratique d'AP. Ce facteur se traduit par : (1) la possibilité de faire des choix et (2) la pratique d'AP à l'extérieur du cadre scolaire.

La possibilité d'avoir une certaine autonomie dans le choix des AP pratiquées est associée à une expérience positive (Hayes, 2017; Parker, MacPhail, O'Sullivan, Ni Chróinín, & McEvoy, 2018). D'ailleurs, dans plusieurs études, un certain nombre d'élèves signalent qu'ils veulent faire des AP par choix et en fonction de leurs préférences et non parce qu'ils se les font imposer (Hassandra, Goudas & Chroni, 2003; Van den Berg & al., 2018). Des élèves interrogés dans l'étude d'Harvey et al. (2017) aimeraient avoir la possibilité de donner leur opinion concernant les AP qui sont proposées à l'école ou durant les cours d'EPS. L'étude de Van den Berg et al. (2018) va dans le même sens et ajoute que les élèves désirent que les intervenants prennent en considération leurs idées concernant l'AP à l'école. Il semble qu'en pouvant choisir eux-mêmes les AP pratiquées et qu'en ayant la chance de faire entendre leurs idées et préférences, les élèves auraient plus de plaisir et seraient plus heureux dans leur pratique d'AP (Coulter & Woods, 2011; James & al., 2018).

L'autonomie dans la pratique d'AP se caractérise aussi par la possibilité de faire des AP à l'extérieur du cadre scolaire. En fait, les élèves considèrent positivement la pratique d'AP à l'extérieur de l'école puisqu'ils peuvent pratiquer l'activité de leur choix au moment et à l'endroit qui leur convient le plus (Parker & al., 2018). D'ailleurs, les résultats de l'étude d'Hassandra et al. (2003) montrent que les élèves qui font des AP à l'extérieur du cadre scolaire sont plus motivés lorsque vient le temps d'en faire à l'école.

4.1.2. Bienfaits sur la santé

Six études font valoir l'importance des bienfaits de l'AP sur l'engagement des élèves. Les élèves perçoivent d'ailleurs des bénéfices au niveau des trois dimensions suivantes de leur santé : (1) cognitive; (2) psychologique et (3) physique.

Les bénéfices au niveau de la dimension cognitive de la santé se font ressentir par les élèves lorsqu'ils sont en classe (Van den Berg & al., 2018). Les élèves perçoivent que la pratique d'AP leur permet d'être plus disponibles pour apprendre, c'est-à-dire qu'ils ont une concentration plus soutenue et les idées plus claires.

Les élèves reconnaissent aussi que l'AP est bénéfique pour le maintien d'une bonne santé psychologique. D'abord, il semble que les élèves perçoivent l'AP comme un moyen efficace pour régler les tensions émotionnelles qu'ils ressentent (Everley & Macfadyen, 2017) et comme une solution pour diminuer leur niveau de stress (Gavin, Mcbrearty, Malo, Abravanel & Moudrakovski, 2016; Van den Berg & al., 2018). Les résultats de l'étude de Bauer et al. (2004) montrent d'ailleurs que l'effet relaxant associé à la pratique d'AP fait partie des raisons pour lesquelles les élèves l'apprécient. De plus, les élèves consultés dans l'étude d'Harvey et al. (2017) constatent que la pratique d'AP améliore leur estime et leur confiance personnelles, deux caractéristiques importantes de la santé psychologique.

Enfin, les élèves ressentent que la pratique d'AP est bonne pour leur santé physique et ils se sentent fiers lorsqu'ils accomplissent une activité qui est bénéfique pour leur corps (Harvey & al., 2017). Les élèves questionnés dans l'étude de Van Den Berg et al. (2018) ajoutent que l'AP permet d'avoir une bonne condition physique, de maintenir un poids corporel sain et de renforcer les muscles. D'ailleurs, il semble que la possibilité d'améliorer sa forme physique et son image corporelle soit un aspect motivant à la pratique d'AP chez les filles (Allender, Cowburn & Foster, 2006).

4.1.3. Compétences

Quatorze études sur 19 présentent des résultats en lien avec les compétences des élèves en AP. La catégorie des compétences comprend deux facteurs : (1) la perception favorable de ses compétences et (2) l'amélioration de ses compétences.

En plus d'influencer positivement leur attrait pour l'AP (Eberline & al., 2018; Hayes, 2017), la perception d'un bon niveau de compétence favoriserait l'implication et l'engagement des élèves dans plus d'AP et ce, à plus long terme (Casey, Eime, Payne

& Harvey, 2009; Garn & Cothran, 2006; Martinek, Holland & Seo, 2019; Parker & al., 2018). Plusieurs élèves mentionnent qu'ils vont être plus motivés à refaire une AP s'ils se sentent compétents et s'ils sont bons (Everley & Macfadyen, 2017; Harvey & al., 2017). Ces répercussions positives sur le niveau d'AP des élèves seraient dues au fait que les élèves qui ont une perception favorable de leurs compétences sont plus confiants d'atteindre les objectifs fixés par l'enseignant en EPS (Martinek & al., 2019). Garn et Cothran (2006) suggèrent aux enseignants en EPS de proposer des tâches qui valorisent l'amélioration ainsi que l'effort et qui offrent une difficulté optimale pour chacun des élèves. Lorsque les objectifs de la tâche sont orientés vers la maîtrise plutôt que vers la performance, cela augmente le niveau de motivation des élèves à s'y engager, améliore le sentiment de compétence et favorise une expérience positive de l'AP et le plaisir perçu (Coulter & Woods, 2011; Garn & Cothran, 2006; Hassandra & al., 2003; Hayes, 2017; Martinek & al., 2019). Les élèves qui ont un bon sentiment de compétence se sentent fiers lorsqu'ils atteignent ces objectifs; toutefois, lorsqu'ils ne réussissent pas à les atteindre, ils comprennent qu'ils doivent continuer à travailler pour s'améliorer (Harvey & al., 2017). Pour ces élèves, les échecs sont seulement temporaires et ils savent que leurs efforts vont mener au succès. Ils vont donc mettre l'accent sur la résolution de problèmes plutôt que sur leurs difficultés. La perception favorable de ses compétences améliore l'estime personnelle de l'élève (Everley & Macfadyen, 2017).

Les élèves se sentent plus confiants quant à leurs compétences sportives et ressentent plus de plaisir lorsque l'accent est mis sur l'amélioration et non sur la performance (Ni Chróinín & McMullen, 2019; Hassandra & al., 2003). D'ailleurs, les élèves ressentent un sentiment d'accomplissement lorsque les AP favorisent le développement et l'acquisition de nouvelles habiletés motrices (Allender & al., 2006; Casey & al., 2009; Harvey & al., 2017; Pearson, Irwin & Burke, 2012). Les élèves interrogés dans l'étude d'Harvey et al. (2017) ajoutent qu'ils se sentent très heureux lorsqu'ils réussissent à améliorer leurs compétences dans une AP ou dans un sport.

4.2. Facteurs interpersonnels

L'analyse documentaire a permis de relever deux catégories de facteurs interpersonnels favorisant une PP de l'AP, soit : (1) les amis et les pairs ainsi que (2) les parents.

4.2.1 Amis et pairs

Quatorze études sur 19 mettent en évidence l'importance des amis et des pairs dans le développement d'une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Cette catégorie comprend quatre facteurs : (1) La participation des amis; (2) la possibilité de s'en faire de nouveaux; (3) la reconnaissance et (4) le soutien des amis et des pairs.

Il semble qu'il soit très important pour les élèves de faire du sport avec des amis et que cela augmente la motivation et les réussites durant la réalisation d'une AP (Allender & al., 2006; Casey & al., 2009; Garn & Cothran, 2006; Harvey & al., 2017; James & al., 2018; Pearson & al., 2012; Wanless, Judge, Dieringer & Johnson, 2017). Le fait de pouvoir socialiser et de passer du temps avec ses amis favorise la participation et l'engagement des jeunes dans l'AP (Bauer & al., 2004; Casey & al., 2009; Hassandra & al., 2003; Hayes, 2017). D'ailleurs, le fait d'être avec ses amis durant la pratique d'AP augmente le sentiment de confort et de sécurité durant la pratique d'AP puisqu'ils peuvent partager leurs sentiments par rapport aux situations qu'ils vivent (Pearson & al., 2012). Enfin, Everley et Macfayden (2017) stipulent que l'environnement social est le facteur le plus important pour vivre une expérience positive en AP.

Les situations d'AP sont aussi favorables à la création de nouvelles amitiés, ce qui représente un aspect positif à la pratique d'AP (Allender & al., 2006; Carlin & al., 2015; Casey & al., 2009; Garn & Cothran, 2006; Gavin & al., 2016).

La reconnaissance et l'approbation des pairs sont une importante source de motivation pour les élèves (Ni Chróinín & McMullen, 2019; Pearson & al., 2012). La reconnaissance des réussites sportives par les pairs favorise les émotions positives comme la satisfaction et la fierté (Ni Chróinín & McMullen, 2019) en plus d'influencer

positivement les élèves qui sont moins actifs et qui hésitent à prendre part aux AP (Ni Chróinín & McMullen, 2019; Van den Berg & al., 2018). Cela encourage les élèves à surmonter les obstacles pour atteindre des objectifs plus ambitieux et à persévérer dans leur pratique d'AP (Casey & al., 2009; Ni Chróinín & McMullen, 2019). Pour les élèves de l'étude d'Everley et Macfadyen (2017), la reconnaissance des pairs signifie aussi faire bonne figure, c'est-à-dire qu'ils aiment faire des AP qui sont hautement évaluées par les autres. Cela leur donne un certain prestige.

Le soutien social est essentiel au développement d'une PP de l'AP (Ni Chróinín & McMullen, 2019). Il se traduit par exemple par le soutien des amis dans l'apprentissage d'un nouveau sport (Everley & Macfadyen, 2017) ou par l'encouragement de ces derniers à persévérer dans la pratique d'AP (Pearson & al., 2012). Selon Ni Chróinín et McMullen (2019), les amis et les pairs sont tous des sources importantes de soutien social dans la pratique d'AP de l'élève.

4.2.2 Parents

Quatre études mettent en lumière l'influence des parents dans le développement d'une PP de l'AP chez les élèves. Cette catégorie comprend en deux facteurs, soit : 1) le soutien des parents dans la pratique d'AP et 2) le comportement des parents.

Le soutien des parents est essentiel dans la pratique d'AP des élèves (Allender & al., 2006; Casey & al., 2009). Les parents qui soutiennent leurs enfants dans leur pratique d'AP et qui leur offrent l'opportunité d'en expérimenter une grande diversité contribuent au développement d'une perception favorable de l'AP (Hayes, 2017).

Le comportement des parents semble influencer la perception et les habitudes de leurs enfants concernant la pratique d'AP (Hayes, 2017). Les études de Casey et al. (2009) et de Coulter et Woods (2011) indiquent qu'en plus d'agir comme de bons modèles pour leurs enfants, les parents qui pratiquent des AP de façon régulière contribuent favorablement à l'augmentation du niveau d'AP de leur enfant.

4.3. Facteurs institutionnels

L'analyse documentaire a permis de relever quatre catégories de facteurs institutionnels, soit : (1) l'accessibilité; (2) les enseignants en EPS; (3) le climat de classe et (4) les types d'AP offertes.

4.3.1 Accessibilité

Des 19 études retenues dans la recherche documentaire, sept présentent des résultats en lien avec la catégorie d'accessibilité. Cette catégorie se divise en trois facteurs : (1) l'accès à des équipements et des installations de qualité; (2) les faibles coûts d'accès et (3) l'inclusivité des équipes sportives à l'école.

L'accessibilité à des équipements et à des installations sportives de qualité favorise le développement d'une PP quant à l'AP puisqu'elle favorise la participation et la motivation des élèves à prendre part à des AP (Hassandra & al., 2003). L'accessibilité se traduit par la disponibilité, la quantité et la proximité des équipements ainsi que des installations sportives (Carlin & al., 2015; Casey & al., 2009; Harvey & al., 2017; Hassandra & al., 2003; James & al., 2018). Par exemple, les élèves interrogés dans l'étude de James et al. (2018) mentionnent qu'ils sont plus enclins à utiliser les installations sportives lorsqu'elles sont localement disponibles, c'est-à-dire lorsqu'elles sont facilement accessibles à partir de la maison, puisqu'ils peuvent les utiliser lorsqu'ils le désirent sans attendre le transport de leurs parents.

Les AP qui sont gratuites ou peu coûteuses et qui nécessitent un équipement abordable sont plus attrayantes pour les élèves (Carlin & al., 2015; James & al., 2018). Lorsqu'ils ont la possibilité d'expérimenter une nouvelle AP, ils ne veulent pas avoir à déboursé beaucoup d'argent puisqu'ils ne savent pas s'ils vont réellement l'apprécier. Autrement, ils considéreraient cela comme une perte d'argent (Carlin & al., 2015). D'ailleurs, les élèves ne veulent pas dépenser beaucoup d'argent pour être physiquement actifs afin d'avoir les moyens de participer plus souvent aux AP offertes par l'école ou les centres sportifs (James & al., 2018). Les élèves semblent s'entendre pour dire qu'ils ont un désir plus fort de s'engager dans des AP qui sont abordables. Le

faible coût d'accès aux AP apparaît comme un facteur favorable au développement d'une PP de l'AP chez les élèves (James & al., 2018).

La facilité d'accès aux équipes sportives favorise aussi le développement d'une PP de l'AP. Les résultats de l'étude de Bauer et al. (2004) montrent qu'il est parfois difficile pour les élèves de pouvoir faire partie d'une équipe sportive, soit parce que les tests physiques pour y accéder sont trop difficiles ou parce que les élèves n'ont pas le talent et les habiletés requises. Toutefois, lorsque les critères pour intégrer une équipe sportive à l'école sont basés sur l'effort et la volonté plutôt que sur le talent, les élèves se sentent encouragés et valorisés (Bauer & al., 2004). Ces critères, plus inclusifs, facilitent l'accès aux équipes sportives (Ni Chróinín & McMullen, 2019).

4.3.2 Enseignants en éducation physique et à la santé

L'enseignant en EPS joue un rôle crucial dans le développement de la PP de l'AP chez les élèves. Sur les 19 études recensées, neuf identifient que : 1) l'attitude et le comportement de l'enseignant; 2) les rétroactions qu'il donne et 3) le style d'enseignement auquel il adhère influencent la perception des élèves envers l'AP.

L'attitude et le comportement de l'enseignant en EPS influencent significativement la motivation des élèves dans la pratique d'AP (Hassandra & al., 2003; Wanless & al., 2017). Casey et al. (2009) décrivent l'impact que l'enseignant en EPS peut avoir chez ses élèves. En fait, lorsque l'enseignant agit comme un bon modèle qui promeut un mode de vie sain et actif, il encourage ses élèves à être plus actifs. Lorsque ce dernier est amical, amusant, souriant, dynamique, équitable, empathique, disponible et qu'il participe aux AP qu'il propose, les élèves ont un intérêt plus grand pour les cours d'EPS et ont plus de plaisir dans la pratique d'AP (Carlin & al., 2015; Garn & Cothran, 2006; Hassandra & al., 2003). L'enseignant doit aussi montrer qu'il croit en chaque élève pour leur donner confiance (Pearson & al., 2012). L'étude de Coulter et Woods (2011) va dans le même sens et ajoute que la présence d'un enseignant en EPS bienveillant améliore de façon considérable les croyances de l'enfant quant à ses compétences sportives et à son estime personnelle. De plus, les

élèves soulignent l'importance d'avoir un enseignant qui est passionné par son travail puisque cela a un effet sur sa façon d'être avec eux (Garn & Cothran, 2006).

Les enseignants en EPS qui fournissent des rétroactions positives aux élèves les encouragent à travailler plus fort et à persévérer dans leur pratique d'AP (Casey & al., 2009). L'étude d'Hayes (2017) va le même sens et ajoute que les renforcements émis de façon régulière améliorent l'expérience des élèves lorsqu'ils font des AP.

Selon Hayes (2017), les styles d'enseignement individualisés où les élèves ont la possibilité de faire des choix et où il y a possibilité de mettre en place des objectifs personnels sont favorables au développement d'une PP de l'AP. L'enseignant doit s'assurer que tous les élèves puissent s'impliquer activement dans les tâches qu'il propose, et ce, sans qu'ils se sentent embarrassés (Allender & al., 2006; Hayes, 2017). De plus, les élèves apprécient particulièrement lorsque l'enseignant prend le temps de bien expliquer et de bien démontrer les tâches qui doivent être réalisées (Hassandra & al., 2003).

4.3.3 Climat de classe

Quatre études mettent de l'avant des résultats en lien avec le climat de classe. Trois facteurs sont mis en évidence, soit : 1) les classes non mixtes; 2) l'absence de compétition et 3) la sécurité.

Pour différentes raisons, certains élèves désirent faire partie de classes d'EPS non mixtes, c'est-à-dire qu'ils aimeraient que les filles et les garçons soient séparés. Ce désir se manifeste surtout chez les filles qui mentionnent qu'elles seraient plus à l'aise de participer durant les cours d'EPS et qu'elles se sentiraient moins exclues en étant séparées des garçons (Casey & al., 2009). En plus de se sentir gênée durant les cours d'EPS (Bauer & al., 2004), il semble que les filles se font souvent taquiner par ces derniers sur leur image corporelle, sur leurs compétences sportives et sur leur performance (Casey & al., 2009).

L'absence de compétition est un facteur important pour développer une PP de l'AP. Bien que la présence d'une compétition saine durant les cours d'EPS puisse favoriser

l'engagement de certains élèves, la plupart d'entre eux s'entendent pour dire que la pratique d'AP est beaucoup plus agréable lorsqu'il y a absence de compétition et lorsque l'objectif de l'activité n'est pas de gagner, mais plutôt de s'améliorer et de maîtriser la tâche (Allender & al., 2006). De cette façon, les élèves ressentent moins de pression pour performer et ils ont plus de plaisir (Allender & al., 2006; Casey & al., 2009).

La pratique d'AP dans un environnement sécuritaire apparaît aussi comme un aspect favorable pour pratiquer des AP chez les élèves (Allender & al., 2006). Les élèves de l'étude de Van den Berg et al. (2018) mentionnent qu'ils se sentent plus à l'aise dans leur pratique d'AP lorsqu'il y a présence d'un adulte qui assure leur sécurité.

4.3.4 Types d'activités physiques offertes

Finalement, huit études présentent des résultats en lien avec les types d'AP offertes aux élèves. Cette catégorie se divise en deux facteurs : (1) les AP en lien avec les intérêts des élèves et (2) la variété des AP offertes.

Dans un premier temps, les élèves qui ont la possibilité de pratiquer des AP en lien avec leurs intérêts ont une plus grande motivation à y prendre part (Hassandra & al., 2003). Par exemple, les AP qui font intervenir la dimension cognitive, qui permettent de vivre des expériences physiques ou sensorielles particulières (Everley & Macfadyen, 2017) ou qui incluent les nouvelles technologies (Carlin & al., 2015) emballent un certain nombre d'élèves. Dans l'étude de Carlin et al. (2015), les élèves mentionnent que les AP qui respectent les intérêts plus spécifiques aux filles et aux garçons sont plus amusantes. Par exemple, certaines filles dans l'étude de James et al. (2018) aimeraient avoir la possibilité de faire des AP plus artistiques comme le cheerleading.

Enfin, les élèves mentionnent que, plus les AP offertes à l'école sont variées et originales, plus elles sont amusantes et motivantes à long terme (Allender & al., 2006; Carlin & al., 2015; James & al., 2018; Parker & al., 2018; Van den Berg & al., 2018). Il semble aussi que les élèves se considérant moins sportifs soient intéressés par des

AP plus accessibles telles que la marche ou la danse (Carlin & al., 2015). Les élèves interrogés dans l'étude d'Harvey et al. (2017) mentionnent qu'ils aiment particulièrement apprendre de nouveaux jeux. Il semble aussi que la découverte de nouvelles AP incite les élèves à s'engager dans les cours d'EPS (Hassandra & al., 2003).

5. Discussion

Le présent article visait à (1) identifier les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire et à (2) modéliser un cadre d'analyse permettant de catégoriser ces facteurs afin de mieux comprendre la façon dont ils se déploient autour de l'élève. La discussion qui suit a pour but de mettre en lumière et d'interpréter certains facteurs qui apparaissent avec une occurrence plus forte dans la littérature et d'énoncer certaines recommandations pour favoriser le développement d'une PP de l'AP en milieu scolaire chez les élèves du primaire.

5.1 Occurrence des facteurs

Bien que les facteurs identifiés dans la recherche documentaire semblent tous avoir une influence considérable sur les perceptions des élèves quant à l'AP, certains facteurs apparaissent plus fréquemment dans la littérature : les amis, les enseignants en EPS, les compétences, les types d'AP offertes et l'autonomie. L'occurrence de ces facteurs permet de dégager trois constats, soit que : (1) les individus qui interagissent directement avec les élèves; (2) le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que (3) les intérêts des élèves sont des éléments de grande importance dont il faut se préoccuper pour que les élèves puissent développer une perception favorable de l'AP.

5.1.1 Individus qui interagissent directement avec les élèves

Les individus qui interagissent directement avec les élèves en milieu scolaire lorsqu'ils sont en situation d'AP, à savoir les amis et les pairs ainsi que les enseignants en EPS, semblent exercer une influence importante sur leur perception de l'AP. En effet, ils auraient la capacité de la moduler (Hayes, 2017). Selon cet auteur, ces individus ont la capacité de favoriser le développement d'une PP de l'AP seulement si une ambiance

de bienveillance et de soutien se fait ressentir. Le soutien social et les relations que créent les élèves avec des adultes signifiants, comme l'enseignant en EPS, et avec leurs amis et leurs pairs, influencent grandement leur motivation à s'engager dans la pratique d'une AP (Stuntz & Weiss, 2010). D'ailleurs, il semble que les amis et les pairs influencent la pratique d'AP selon six facteurs, soit : (1) le soutien reçu; (2) la présence des amis; (3) les croyances et les normes établies par les pairs; (4) la qualité des relations avec les pairs; (5) le sentiment d'appartenance à un groupe et (6) l'intimidation vécue (Fitzgerald, Fitzgerald & Aherne, 2012). Ces éléments nous permettent de mieux comprendre pourquoi les élèves mettent en lumière l'importance d'être entourés d'individus avec qui ils entretiennent une bonne relation et avec qui ils se sentent à l'aise. Parmi les facteurs soulevés par les élèves on retrouve notamment l'importance d'être entouré de ses amis et de ses pairs dans la pratique d'AP (Harvey & al., 2017; James & al., 2018) et l'importance d'être en présence d'un enseignant en EPS amical, empathique et bienveillant (Carlin & al., 2015; Garn & Cothran, 2006; Hassandra & al., 2003). Ces exemples supportent tout à fait les propos d'Allen (2003) qui stipule que les interactions sociales que vit l'élève à travers sa pratique d'AP influencent la qualité de son expérience. Cette influence serait d'ailleurs encore plus grande auprès des élèves du primaire qui se rapprochent de l'adolescence (Hayes, 2017).

5.1.2 Sentiment d'efficacité personnelle

Tout comme Harvey et al. (2017) et Stuntz et Weiss (2010), qu'en plus d'être un facteur important à l'engagement des élèves dans la pratique d'AP, le sentiment d'efficacité personnelle contribue au développement d'une PP de l'AP chez ces derniers. Le sentiment d'efficacité personnelle se définit comme étant l'évaluation qu'une personne fait de sa capacité à exécuter les actions pour accomplir une tâche (Bandura, 1986). Cette théorie explique pourquoi les élèves mentionnent, dans plusieurs études, l'importance de se sentir compétent dans leur pratique d'AP en plus d'être valorisé par leurs pairs (Weiss, 2000). À titre d'exemples, les élèves se disent plus heureux et plus motivés lorsqu'ils parviennent à améliorer leurs compétences sportives

(Harvey & al., 2017), ils accordent beaucoup de valeur à la reconnaissance de leurs réussites sportives par leurs pairs (Ni Chróinín & McMullen, 2019) et ils apprécient particulièrement les rétroactions positives et fréquentes de la part de leur enseignant en EPS (Casey & al., 2009). Les recherches montrent d'ailleurs que la façon dont l'enseignant en EPS donne ses rétroactions peut influencer la façon dont l'élève va interpréter sa performance et son niveau de motivation pour ses prochaines expériences d'AP (Biddle, Hanrahan, & Sellars, 2001). En référence aux rétroactions, Bandura (1994) mentionne qu'à travers les suggestions, les conseils et les questionnements de la personne ressource, soit l'enseignant en EPS, les élèves pourraient être amenés à croire qu'ils possèdent le potentiel pour accomplir une tâche. L'influence de ces rétroactions sur le sentiment d'efficacité personnelle dépend toutefois de l'expertise et de la crédibilité de la personne ressource (Rondier, 2003). Ce besoin d'être valorisé et de compétence est à considérer dans les interventions qui sont mises en place dans les écoles primaires. À cet effet, il apparaît important que les élèves puissent expérimenter des AP qui leur permettent de vivre des succès afin de développer une PP de l'AP et d'être guidé et encouragé de façon constructive par leurs pairs, leur enseignant d'EPS ainsi que par les autres intervenants qui les entourent.

5.1.3 Intérêts des élèves

Les intérêts des élèves doivent être priorités pour leur faire vivre une expérience d'AP positive (Hayes, 2017 ; Parker & al., 2018). Cette nécessité de considérer les intérêts des élèves se retrouve dans plusieurs facteurs identifiés dans la recherche documentaire. Dans les études de Carlin et al. (2015) et de James et al. (2018), les élèves sont plus motivés et le plaisir est accentué lorsque les AP sont en lien avec leurs intérêts. La nécessité de considérer les intérêts des élèves présente un lien avec le besoin d'autonomie dans leur pratique d'AP. Ce besoin se traduit notamment par le désir de choisir les AP qu'ils pratiquent en fonction de leurs préférences (Hassandra & al., 2003; Van den Berg & al., 2018) et par l'intérêt que les élèves portent à la pratique d'AP à l'extérieur du cadre scolaire à cause de l'autonomie dont ils bénéficient pour décider des modalités des AP qu'ils pratiquent (Parker & al., 2018).

Ces exemples rejoignent les conclusions de Coulter et Woods (2011), d'Harvey et al. (2017), de James et al. (2018) et de Van den Berg et al. (2018) selon lesquelles il est essentiel de donner une voix aux élèves, c'est-à-dire de leur laisser la possibilité de faire des choix lorsque vient le temps de faire des AP à l'école et de les impliquer dans la mise en œuvre des interventions en lien avec l'AP à l'école.

5.2 Recommandations pour favoriser le développement d'une perception positive de l'activité physique chez les élèves

L'identification des facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves du primaire ainsi que la modélisation du cadre d'analyse montrent que les stratégies d'intervention visant à rendre les élèves actifs en milieu scolaire doivent être adaptées à différents niveaux pour assurer le développement d'une PP de l'AP. À cet effet, des recommandations sont proposées aux enseignants en EPS, aux dirigeants scolaires ainsi qu'aux chercheurs qui se retrouvent dans des positions privilégiées pour élaborer et améliorer les stratégies d'interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire.

5.2.1 Enseignants en éducation physique et à la santé

L'enseignant en EPS joue un rôle crucial auprès de l'élève. Il est d'ailleurs reconnu comme étant l'acteur du milieu scolaire qui a le plus d'impact dans le développement de la littératie physique des élèves (EPS Canada, 2009; Hayes, 2017) ainsi que sur leurs comportements et leurs perceptions en lien avec l'AP (Hayes, 2017; Stuntz & Weiss, 2010). Par son contact avec les élèves, il a le privilège de pouvoir les impliquer directement dans l'élaboration des AP offertes à l'école. Ainsi, l'enseignant en EPS se doit d'assurer la représentativité de l'ensemble des élèves dans le choix des AP qui sont proposées à l'école, soit en questionnant les élèves à propos de ce qu'ils désirent faire comme AP à l'école et en démontrant aux élèves que leurs idées sont les bienvenues. Les élèves questionnés dans les études mentionnent aussi qu'ils sont plus motivés à faire des AP lorsqu'ils se sentent bons et compétents (Everley & Macfadyen, 2017; Harvey & al., 2017). À cet effet, l'enseignant d'EPS doit s'assurer que tous les élèves puissent vivre des réussites dans leur pratique d'AP (Casey & al., 2009). Il est donc de

sa responsabilité de développer des situations d'AP qui valorisent l'amélioration, l'effort et l'apprentissage afin que les élèves puissent développer un bon sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, l'enseignant en EPS doit encourager ses élèves à persévérer lorsqu'ils rencontrent des difficultés tout en respectant les limites de chacun. Puisque les interactions sociales jouent un grand rôle dans le développement de la perception de l'AP (Smith, 1999), il est essentiel que l'enseignant désapprouve et élimine toute forme de marque de non-respect, d'intimidation ou de compétition malsaine entre les élèves. L'enseignant doit s'assurer que le climat qui règne lors de la pratique d'AP à l'école soit positif. Enfin, il apparaît important que l'enseignant en EPS s'implique dans l'école pour transmettre sa passion pour l'AP et pour mettre en place des projets qui stimuleront et donneront envie aux élèves de s'engager dans la pratique d'AP. Par son implication, l'enseignant en EPS favorise le développement d'un environnement actif significatif en collaboration avec les autres intervenants scolaires et permet aux élèves de consolider leurs apprentissages en lien avec l'AP.

5.2.2 Dirigeants scolaires

Les programmes scolaires rattachés à la pratique d'AP devraient prioriser le développement d'une PP de l'AP chez les élèves, notamment parce qu'ils pourraient avoir des répercussions à plus long terme sur leur mode de vie actif (Burns & al., 2017). Comme les élèves montrent clairement qu'ils veulent une part du pouvoir dans les décisions qui concernent leur pratique d'AP, les dirigeants scolaires devraient les impliquer dans l'élaboration et le remaniement des programmes relatifs à l'AP en milieu scolaire. Les intérêts et les besoins des élèves doivent donc être considérés comme une priorité et mis de l'avant dans les programmes scolaires. Dans un autre ordre d'idée, l'accessibilité est aussi un facteur important relevé par les élèves (Carlin & al., 2015; Harvey & al., 2017; James & al., 2018). Si l'on souhaite rendre accessible des équipements et des installations sportives de qualité ainsi que des activités organisées abordables aux élèves, il serait nécessaire de prioriser la création d'un environnement actif à l'école, soit en améliorant la cour d'école, en achetant du matériel sportif plus attrayant ou en offrant des AP parascolaires gratuites. Les milieux

scolaires devraient aussi prendre des ententes avec les municipalités afin d'avoir accès plus facilement et à moindre coût aux installations sportives de la ville. Ainsi, les élèves pourraient pratiquer des AP abordables et à proximité.

5.2.3 Chercheurs

Les perceptions des élèves sont sous-représentées dans la littérature scientifique et peu d'études questionnent directement les élèves à propos des facteurs qui influencent leur pratique d'AP (Carlin & al., 2015). Ainsi, il serait bénéfique de mettre davantage l'élève au centre des préoccupations de la communauté scientifique puisque ces derniers sont la cible des interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire. Selon Jacquez et al. (2013), l'implication des élèves dans les recherches peut non seulement améliorer la qualité des recherches, mais aussi augmenter les chances que les résultats soient considérés et mis en pratique dans des contextes réels. Les chercheurs auraient donc avantage à intégrer les élèves à leurs recherches et à investiguer leurs perceptions en utilisant le cadre d'analyse inspiré du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) présenté dans cet article. Par exemple, au Québec, de futures recherches pourraient porter sur les perceptions des élèves pour mieux comprendre les retombées et pour améliorer la mise en œuvre de la mesure 15023 – « À l'école, on bouge! ». Enfin, il serait intéressant que la communauté scientifique se penche sur l'évaluation de programmes d'AP en milieu scolaire qui promeuvent le développement d'une PP de l'AP et ainsi observer les répercussions à long terme de ces programmes sur le mode de vie actif des élèves.

6. Conclusion

Cet article a permis d'identifier les facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves du primaire et de modéliser un cadre d'analyse permettant de catégoriser ces facteurs. D'ailleurs, ce dernier apparaît pertinent pour identifier, décrire et caractériser les perceptions des élèves dans le contexte où des stratégies d'interventions visant à augmenter leur niveau d'AP sont mises en place en milieu scolaire. De plus en s'inspirant du cadre d'analyse et en mettant de l'avant les facteurs qui caractérisent une

PP de l'AP chez les élèves, les intervenants scolaires pourront mieux cibler leurs interventions afin qu'elles puissent avoir un impact plus significatif sur le mode de vie actif des élèves. Ces interventions qui favorisent une PP de l'AP contribueront à l'engagement des jeunes dans la pratique d'AP et favoriseront l'adoption d'un mode de vie actif à plus long terme chez les élèves.

7. Bibliographie

Allender, S., Cowburn, G. & Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: A review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human Behavior*, 4, 71-81.

Bauer, K. W., Yang, Y. W. & Austin, S. B. (2004). "How Can We Stay Healthy when you're Throwing All of this in Front of Us?" Findings from Focus Groups and Interviews in Middle Schools on Environmental Influences on Nutrition and Physical Activity. *Health Education & Behavior*, 31(1), 34-46.

Biddle, S., Hanrahan, S. & Sellars, C. (2001). Attributions: Past, present, and future. Dans R. Singer, H. Hausenblas et C. Janelle (dir.), *Handbook of sport psychology* (2^e éd., p. 444-471). John Wiley & Sons.

Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36 (2-3), 454-477.

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.

Brunton, G., Harden, A., Rees, R., Kavanagh, J., Oliver, S. & Oakley, A. (2003). *Children and Physical Activity: A systematic review of barriers and facilitators*. Angleterre, Londres : Université de Londres.

- Burns, R. D., Fu, Y. & Podlog, L. W. (2017). School-based physical activity interventions and physical activity enjoyment: A meta-analysis. *Preventive Medicine, 103*, 84-90.
- Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Fought, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 9*(26). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Cardinal, B. J., Yan, Z. & Cardinal, M. (2013). Negative Experiences in Physical Education and Sport: How Much Do They Affect Physical Activity Participation Later in Life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 84*(3), 49-53.
- Carlin, A., Murphy, M. H. & Gallagher, A. M. (2015). Current influences and approaches to promote future physical activity in 11-13 year olds: a focus group study. *BMC Public Health, 15*(1), 1270.
- Carson, V., Hunter, S., Kuzik, N., Gray, E. C, Poitras, V. J., Chaput, J.-P., Saunders, T. J., Katzmarzyk P. T., Okely, A. D., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M., Lee, H., & Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of sedentary behaviour and health indicators in school-aged children and youth: An update. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41*(6), 240-265.
- Casey, M. M., Eime, R. M., Payne, W. R. & Harvey, J. T. (2009). Using a Socioecological Approach to Examine Participation in Sport and Physical Activity Among Rural Adolescent Girls. *Qualitative Health Research, 19*(7), 881-893.

- Chu, C. H., Chen, F. T., Pontifex, M., Sun, Y. & Chang, Y. K. (2019). Health-related physical fitness, academic achievement, and neuroelectric measures in children and adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 117-132.
- Coalition québécoise sur la problématique du poids. (2013). *5 recommandations pour permettre aux jeunes d'être plus actifs à l'école*. Repéré à http://www.cqpp.qc.ca/documents/file/2013/5-recommandations-jeunes-actifs-ecole_2013-02.pdf
- Comité scientifique de Kino-Québec. (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir*. Repéré à <http://www.kino-quebec.qc.ca/>
- Coulter, M. & Woods, C. B. (2011). An exploration of children's perceptions and enjoyment of school-based physical activity and physical education. *Journal of Physical Activity & Health*, 8(5), 645-654.
- Devís-Devís, J., Beltrán-Carrillo, V. J., & Peiró-Velert, C. (2015). Exploring socio-ecological factors influencing active and inactive Spanish students in years 12 and 13. *Sport, Education and Society*, 20 (3), 361–380. doi: 10.1080/13573322.2012.754753
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. & LaRocca, R. L. (2013). *School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18*. Repéré à <https://www.cochranelibrary.com/cdsr/doi/10.1002/14651858.CD007651.pub2/epdf/full>
- Eberline, A., Judge, L.W., Walsh, A. & Hensley, L.D. (2018). Relationship of Enjoyment, Perceived Competence, and Cardiorespiratory Fitness to Physical Activity Levels of Elementary School Children. *The Physical Educator*, 75, 394-413.

- Eddolls, W. T. B., McNarry, M. A., Lester, L., Winn, C. O. N., Stratton, G. & Mackintosh, K., A. (2018). The association between physical activity, fitness and body mass index on mental well-being and quality of life in adolescents. *Quality of Life Research*, 27, 2313-2320.
- EPS Canada. (2009). *Énoncé de position. Le savoir-faire physique à l'intention des enseignantes et enseignants*. Repéré à https://eps-canada.ca/sites/default/files/content/docs/resources/PhysicalLiteracyPositionPaperFINAL_FR.pdf
- Everley, S. & Macfadyen, T. (2017). 'I like playing on my trampoline; it makes me feel alive.' Valuing physical activity: Perceptions and meanings for children and implications for primary schools. *Education 3-13*, 45(2), 151-175.
- Fitzgerald, A., Fitzgerald, N. & Aherne, C. (2012). Do peers matter? A review of peer and/or friends' influence on physical activity among American adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 941-958.
- Gadais, T. (2015). Les stratégies d'intervention pour aider les jeunes à gérer leur pratique d'activité physique. Une revue de la littérature. *Staps*, 3(109), 57-77.
- Garn, A. C. & Cothran, D. J. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 281-297.
- Gavin, J., Mcbrearty, M., Malo, K., Abravanel, M. & Moudrakovski, T. (2016). Adolescents' Perception of the Psychosocial Factors affecting Sustained Engagement in Sports and Physical Activity. *International Journal of Exercise Science*, 9(4), 384-411.
- Gouvernement du Québec (2018). *Document d'information complémentaire à la mesure 15023 – À l'école, on bouge au cube !* Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Info-comp-mesure15023-sept2018.pdf

Grenier, J. (2006). *Description de l'habitude de pratique régulière d'activités physiques des étudiants de niveau collégial*. Cégep du Vieux Montréal. <https://archipel.uqam.ca/319/1/PAREAGRENIER.pdf>

Guddal, M. H., Stensland, S. Ø., Småstuen, M. C., Johnsen, M. B., Zwart, J. A. & Storheim, K. (2019). Physical activity and sport participation among adolescents: associations with mental health in different age groups. Results from the Young-HUNT study: A cross-sectional survey. *BMJ Open*, 9. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-028555>

Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, A. M. & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4, 23-35.

Harvey, J., Pearson, E. S., Sanzo, P. & Lennon, A. E. (2017). Exploring the perspectives of 10-, 11-, and 12-year-old primary school students on physical activity engagement “Cause you can’t just be sitting at a desk all the time!”. *Child: Care, Health and Development*, 44(3), 433-442.

Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.

Hayes, D. (2017). The love of sport: An investigation into the perceptions and experiences of physical education amongst primary school pupils. *Research Papers in Education*, 32(4), 518-534.

Hyndman, B. (2016). A Qualitative Investigation of Australian Youth Perceptions to Enhance School Physical Activity: The Environmental Perceptions Investigation of Children’s Physical Activity (EPIC-PA) Study. *Journal Of Physical Activity & Health*, 13(5), 543-550.

- Institut de la statistique du Québec (2015). *Les activités sédentaires chez les jeunes : qui les pratique et quelle en est l'évolution depuis 2007?* Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201504.pdf>
- Jacquez, F., Vaughn, L. M. & Wagner, E. (2013). Youth as partners, participants or passive recipients: A review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*, 51(1), 176-189.
- James, M., Todd, C., Scott, S., Stratton, G., McCoubrey, S., Christan., D., ..., Brophy, S. (2018). Teenage recommendations to improve physical activity for their age group: A qualitative study. *BMC Public Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5274-3>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Martinek, T., Holland, B. & Seo, G. (2019) Understanding Physical Activity Engagement in Students: Skills, Values, and Hope. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55, 88-101.
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A. & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health education quarterly*, 15(4), 351-377.
- Metcalf, B., Henley, W. & Wilkin, T. (2012). *Effectiveness of intervention on physical activity of children: Systematic review and meta-analysis of controlled trials with objectively measured outcomes*. *British Medical Journal*, 345. <https://doi.org/10.1136/bmj.e5888>

Moeijes, J., Van Busschbach, J. T., Bosscher, R. J. & Twisk, J. W. R. (2018). Sports participation and psychosocial health: a longitudinal observational study in children. *BMC Public Health*, 18, 702.

Ni Chróinín, D. & McMullen, J. (2019). ‘The world is a happier place’: Celebration in a whole-of-school physical activity initiative. *European Physical Education Review*, 26(2), 1- 16.

Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. Repéré à https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf;jsessionid=FF5794F9608E3981CDDAAE85445FAA69?sequence=1

Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2019). *Le rôle de l'école*. Repéré à https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_schools/fr/

Parker, M., MacPhail, A., O'Sullivan, M., Ni Chróinín, D. & McEvoy, E. (2018). ‘Drawing’ conclusions: Irish primary school children’s understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school. *European Physical Education Review*, 24(4), 449–466.

ParticipACTION. (2020). *Bulletin de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de ParticipACTION*. Repéré à https://participaction.cdn.prismic.io/participaction/3b498307-98c1-4210-8155-69322766799f_Bulletin_complet.pdf

Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.

- Pearson, E. S., Irwin, J. D., & Burke, S. M. (2012). The Children's Health and Activity Modification Program (C.H.A.M.P.): Participants' perspectives of a four-week lifestyle intervention for children with obesity. *Journal of Child Health Care, 16*(4), 382-394.
- Poitras, V. J., Gray, C. G., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J.-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Connor Gorber, S., Kho, M. E., Sampson, M. & Tremblay, M. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41*(6), 197-239.
- Pontifex, M. B., Parks, A. C., Henning, D. A & Kamijo, K. (2015). Single Bouts of Exercise Selectively Sustain Attentional Processes. *Psychophysiology, 52*(5), 618–625.
- Richard, L., Barthélémy, L., Tremblay, M. C., Pin, S. & Gauvin, L. (2013). *Interventions de prévention et promotion de la santé pour les aînés : modèle écologique. Guide d'aide à l'action francoquébécois*. Saint-Denis : Inpes.
- Rondier, M. (2003). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. *Open Edition Journals, 33*(3), 475-476.
- Sallis, J. F., Owen, N. & Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice, 4*, 465-486.
- Saunders, T. J., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Olds, T., Connor, S., Kho, M. E., Sampson, M., Tremblay, M. S. & Carson, V. (2016). Combinations of physical activity, sedentary behaviour and sleep: Relationships with health indicators in schoolaged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 41*(6), 283-289.

- Smith, A. L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 329-350.
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2016). *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes (5 à 17 ans) : une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil*. Repéré à <https://csepguidelines.ca/fr/children-and-youth-5-17/>
- Stuntz, C. P. & Weiss, M. R. (2010). Motivating children and adolescent to sustain a physically active lifestyle. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(5), 433-444.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 8(45). <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/8/45>
- Van den Berg, V., Vos, E. E., De Groot, R. H. M., Singh, A. S. & Chinapaw, M. J. M. (2018). Untapped Resources: 10- to 13-Year-Old Primary Schoolchildren's Views on Additional Physical Activity in the School Setting: A Focus Group Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph15122713>
- Vors, O., Girard, A., Gal-Petitfaux, N., Lenzen, B., Mascaret, N., Mouchet, A., Turcotte, S. & Potdevin, F. (2020). A review of penetration of Francophone research on intervention in physical education and sport in Anglophone journals since 2010. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(4), 331-345.
- Wanless, E., Judge, L. W., Dieringer, S. T. & Johnson, J. E. (2017). Recruiting Youth for After-School Health Intervention Programming: Parent and Student Perceptions. *Physical Educator*, 74(1), 1-18.

Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sport Research Digest*. 3(11), 1-8.

SIXIÈME CHAPITRE

RECOMMANDATIONS PRATIQUES

L'identification des facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves du primaire dans la littérature permet de faire certains constats et de guider les différents acteurs impliqués dans les interventions ou l'élaboration des programmes en lien avec l'AP en milieu scolaire. Ainsi, cette section du mémoire vise à proposer des recommandations pratiques à différents acteurs afin d'améliorer les retombées des interventions mises en place dans les milieux scolaires pour favoriser le développement d'une PP de l'AP chez les élèves. Ces recommandations aux différents acteurs sont présentées dans l'ordre suivant : 1) les recommandations pour les intervenants scolaires; 2) les recommandations pour les directions d'école et 3) les recommandations pour les chercheurs et 4) les recommandations pour les politiciens.

1. RECOMMANDATIONS POUR LES INTERVENANTS SCOLAIRES

Les intervenants scolaires, c'est-à-dire les titulaires de classe, les enseignants spécialistes, les membres du service de garde, les techniciens en éducation spécialisée ou tout autre intervenant qui encadre l'élève à l'école, ont un rôle important en lien avec l'AP à l'école puisque ce sont eux qui mettent directement en place les interventions d'AP dans l'environnement scolaire. Six recommandations sont donc proposées aux intervenants scolaires pour favoriser la perception positive des élèves quant à l'AP. Toutefois, les deux premières recommandations s'adressent spécifiquement à l'enseignant en ÉPS qui est reconnu comme étant l'acteur qui a le plus d'impact dans le développement de la littératie physique des élèves ainsi que sur leurs comportements et leurs perceptions de l'AP (Hayes, 2017; Stuntz et Weiss, 2010). Les six recommandations sont en lien avec : 1) la promotion de l'AP que l'enseignant en ÉPS fait auprès de l'équipe-école; 2) le style d'enseignement de l'enseignant en ÉPS; 3) le mode de vie actif des intervenants; 4) l'élaboration des AP offertes à l'école; 5) la promotion de l'AP chez les filles et 6) l'engagement de l'équipe-école.

Par son expertise, l'enseignant en ÉPS est une référence en matière d'AP à l'école. Il doit donc encourager l'équipe-école à adopter une attitude et un discours positif quant à la pratique d'AP devant les élèves. Pour ce faire, l'enseignant en ÉPS pourrait promouvoir, auprès des intervenants de l'équipe-école, les bénéfices de la pratique d'AP chez les élèves, tels que l'amélioration des performances et de l'engagement scolaires (Bailey, 2006). Les intervenants pourraient ensuite encourager les élèves à être physiquement actifs, lors des récréations par exemple, en misant sur les bénéfices de la pratique d'AP. Ainsi, en adoptant un discours positif et favorable pour l'AP les intervenants pourraient contribuer à la PP de l'AP des élèves.

L'enseignant en ÉPS doit mettre de l'avant un style d'enseignement individualisé et inclusif pour favoriser le développement d'une PP de l'AP chez les élèves (Hayes, 2017). Pour y parvenir, il doit mettre en place des AP qui permettent à tous les élèves de vivre des réussites sur les plans moteur, social et affectif. Il doit aussi encourager la persévérance et l'amélioration plutôt que la performance afin que les élèves aient un sentiment de compétence favorable. Tout comme les élèves dans l'étude de Coulter et Woods (2017) le mentionnent, la bienveillance devrait être au cœur du style d'enseignement de l'enseignant en ÉPS afin que les élèves se sentent valorisés et en sécurité à ses côtés. Cette bienveillance devrait se manifester autant dans les interactions verbales et non verbales avec les élèves que dans la planification des activités pédagogiques.

L'élaboration des AP offertes à l'école doit assurer la représentativité des intérêts de l'ensemble des élèves. Les propos des participants dans l'étude de James et al. (2018) laissent clairement comprendre qu'ils sont plus enclins à prendre part à des AP pour lesquelles ils ont de l'intérêt. Pour ce faire, il est primordial que les intervenants scolaires laissent une place prééminente aux élèves dans le choix des AP offertes à l'école, soit en les impliquant directement dans l'élaboration des interventions en lien avec l'AP, en sondant les intérêts des élèves par rapport à l'AP, en démontrant de l'ouverture aux suggestions des élèves et en tenant réellement compte des idées des élèves dans les interventions mises en place. Les élèves accordent

également beaucoup d'importance à la variété des AP offertes (Carlin et al, 2015; Van den Berg et al., 2018). Les intervenants doivent donc proposer une offre diversifiée d'AP et favoriser la découverte de nouvelles AP.

Les intervenants du milieu scolaire ont un impact significatif sur les comportements et la perception des élèves en lien avec l'AP (Hayes, 2017). Il est essentiel qu'ils agissent à titre de modèles en adoptant des comportements qui promeuvent un mode de vie actif. Par exemple, les intervenants pourraient prendre part aux AP parascolaires offertes aux élèves, soit comme entraîneur ou participant, ou même profiter des récréations pour être physiquement actifs avec les élèves. Cette implication de la part des enseignants pourrait à encourager les élèves à faire plus d'AP.

Certaines filles semblent vivre un malaise ou un sentiment d'exclusion à l'égard des garçons lorsqu'elles pratiquent des AP en leur présence (Casey et al., 2009). Il est donc important de créer un climat d'égalité, d'inclusivité et de respect lorsque les filles et les garçons sont rassemblés dans des situations d'AP à l'école. Il est donc du devoir des intervenants scolaires d'assurer le bien-être des filles, soit en proposant des AP qui plaisent autant aux filles et aux garçons, en présentant des modèles sportifs féminins significatifs, en éliminant toute forme d'intimidation faite aux filles lors de la pratique d'AP ou en laissant une place de choix aux filles comme leader dans les situations d'AP. Il semble que d'aborder directement de cette problématique avec les élèves, autant avec les garçons qu'avec les filles, soit une bonne solution afin de les sensibiliser à l'inclusion, à l'égalité des sexes et au respect de tous. Des discussions pourraient être initiées en début de période dans le cadre des cours d'ÉPS ou abordées lors d'un cours d'éthique et culture religieuse en classe. Il pourrait aussi être intéressant d'inviter différents athlètes à venir témoigner en classe sur le sujet.

2. RECOMMANDATIONS POUR LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Les directions d'école ont un impact important dans le déploiement de l'AP en milieu scolaire puisqu'elles ont pour mission, notamment, de créer un environnement scolaire stimulant pour tous les élèves. Des recommandations en lien avec : 1) la place et la promotion de l'AP dans l'école; 2) la mise en œuvre de l'AP dans le milieu

scolaire; 3) l'implication des parents et 4) la présence des amis lors de la pratique d'AP sont donc proposées à ces acteurs.

Il apparaît essentiel que l'AP soit mise de l'avant et estimée par tous les intervenants du milieu scolaire afin d'avoir des répercussions positives sur la perception des élèves par rapport à celle-ci. Pour ce faire, la direction devrait faire en sorte que l'AP ait une place privilégiée dans le Projet éducatif qui permet de faire connaître à la communauté éducative d'un établissement d'enseignement les orientations, les priorités d'action et les résultats attendus pour assurer la réussite éducative de tous les élèves (Gouvernement du Québec, 2018b). Pour assurer le développement d'une PP de l'AP chez les élèves, le Projet éducatif devrait mettre de l'avant le dépassement de soi, les intérêts des élèves et l'épanouissement personnel dans la pratique d'AP (Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017).

La direction devrait soutenir les initiatives des intervenants en lien avec l'AP dans l'école afin de démontrer que l'AP a une place de choix dans le milieu scolaire. Ce soutien pourrait se manifester par l'aide financière que pourrait octroyer la direction aux projets qui promeuvent l'AP, par la reconnaissance du temps et des efforts investis dans les initiatives d'AP mises en place ainsi que par l'aide à la promotion des projets d'AP auprès de l'équipe-école, des parents et de la communauté. Avec le soutien de la direction, les intervenants seront certainement plus motivés à élaborer et mettre en œuvre des AP dans leur milieu scolaire. Les élèves pourraient ainsi bénéficier de projets plus diversifiés et stimulants.

Le facteur d'accessibilité à l'AP est fréquemment nommé par les élèves dans la littérature (Carlin et al., 2015; Harvey et al., 2017; James et al., 2018). Pour améliorer cet aspect, la direction d'école devrait mettre de l'avant des politiques en lien avec l'accessibilité à l'AP dans le milieu scolaire. Par exemple, les AP offertes en milieu scolaire, comme les activités sportives parascolaires, devraient favoriser l'inclusion de tous les élèves pour permettre à tous les jeunes de sentir qu'il est possible pour eux de s'inscrire et de participer et ce, peu importe leur niveau d'habileté sportive. Ainsi, la possibilité que certains élèves se sentent exclus devrait être atténuée et l'aspect de

compétition qui est perçue négativement par plusieurs élèves se verrait limitée. Les critères pour faire partie d'une équipe sportive à l'école doivent davantage miser sur l'effort et la volonté. Également, pour favoriser l'accessibilité, la participation aux AP en milieu scolaire devrait être gratuite pour l'ensemble des élèves. Ainsi, les élèves auraient une chance égale de pouvoir prendre part aux AP offertes dans leur milieu scolaire et ce, sans discrimination en fonction de leur milieu socio-économique.

La direction d'école devrait favoriser l'implication et la participation des parents dans les interventions en lien avec la pratique d'AP à l'école. Les parents pourraient être invités à participer, par exemple, aux sorties sportives et aux activités parascolaires à titre d'entraîneur, d'assistant ou d'observateur. L'implication des parents pourrait aussi être mise à contribution dans l'organisation des initiatives d'AP mises en place par l'école. Ainsi le milieu scolaire contribuerait à éduquer et conscientiser les parents, qui jouent un rôle crucial dans l'adoption des saines habitudes de vie de leurs enfants (Coulter et Woods, 2011), à l'importance d'encourager et de soutenir leurs enfants dans la pratique d'AP ainsi qu'à l'importance de s'impliquer dans leur vie active.

Enfin, la notion de groupe classe fixe devrait être reconsidérée par les directions d'école lors de pratique d'AP en milieu scolaire. L'importance que les élèves accordent à la présence de leurs amis dans la pratique d'AP devrait être considérée dans la formation des groupes. Par exemple, les groupes pour les cours d'ÉPS pourraient être formés en fonction des affinités que certains élèves partagent ou selon un horaire plus flexible qui permettrait aux élèves de participer à des périodes d'AP avec leurs amis. Il serait aussi intéressant de réfléchir la formation des groupes selon les intérêts et les objectifs poursuivis par les participants. Ainsi, les élèves pourraient choisir des options en fonction de la nature des AP offertes et du niveau de difficulté avec lequel ils se sentent à l'aise.

3. RECOMMANDATIONS POUR LES CHERCHEURS

Les chercheurs auraient avantage à s'intéresser aux perceptions des élèves quant à l'AP pour avoir une meilleure compréhension des facteurs qui influencent leur

pratique d'AP. Des recommandations en lien avec : 1) la représentation des élèves dans la littérature et 2) l'évaluation des programmes d'AP en milieu scolaire leurs sont donc proposées.

L'élève est la cible des interventions en lien avec l'AP en milieu scolaire. Ainsi, il est primordial que les élèves soient au centre des préoccupations de la communauté scientifique lorsqu'il s'agit de recherches en lien avec leur pratique d'AP à l'école. Les chercheurs devraient donc questionner directement les élèves, à l'aide de méthodes de collecte de données adaptées, concernant leurs intérêts, leurs besoins, leurs limites et leurs perceptions quant à l'AP en milieu scolaire.

Ensuite, il serait intéressant que les chercheurs documentent davantage la façon dont les interventions ou les programmes d'AP en milieu scolaire développent et influencent la perception des élèves quant à l'AP. Ces nouvelles données probantes pourraient être partagées aux milieux scolaires via des conférences, des webinaires, des capsules vidéo, des revues professionnelles ou même via les réseaux sociaux où l'on retrouve des regroupements d'enseignants. Les intervenants pourraient ensuite utiliser ces données afin d'adapter leurs interventions en lien avec l'AP. L'évaluation des programmes qui ont pour but de favoriser la PP de l'AP chez les élèves serait aussi pertinente. Ces recherches pourraient notamment avoir pour objectif de décrire et de mesurer la répercussion de ces interventions sur la perception des élèves quant à l'AP et sur leur mode de vie actif à long terme.

4. RECOMMANDATIONS POUR LES POLITICIENS

Des recommandations sont finalement proposées aux politiciens qui occupent une place de choix dans la prise des décisions relatives aux programmes et politiques scolaires. Des recommandations relatives : 1) à la promotion de l'AP en milieu scolaire; 2) aux programmes d'AP à l'école et 3) à l'accessibilité aux infrastructures leurs sont proposées.

La promotion de l'AP en milieu scolaire devrait être orientée vers le développement d'une PP face à celle-ci. Pour ce faire, les stratégies de promotion devraient mettre de l'avant les expériences d'AP valorisantes, diversifiées, amusantes

et qui permettent de créer des liens sociaux plus importants. Aussi, les stratégies de promotion devraient exposer davantage les bienfaits associés à la pratique d'AP sur la santé cognitive, mentale et physique des élèves. En d'autres mots, l'ÉPS devrait être considérée et promue comme une matière scolaire prioritaire et fondamentale au développement des élèves et ce, par tous les acteurs qui entourent les élèves. En mettant en lumière les cours d'ÉPS et en donnant plus de crédibilité au programme d'ÉPS, les élèves devraient avoir une plus grande estime de l'AP en milieu scolaire, ce qui serait favorable pour leur perception quant à l'AP à long terme. Ainsi, une promotion plus importante de la valeur et de la portée des cours d'ÉPS doit être faite auprès de la population.

Les programmes d'AP en milieu scolaire, tels que les cours d'ÉPS, les activités sportives parascolaires ainsi que les AP proposées en classe et au service de garde, devraient être plus diversifiés afin que les élèves aient la possibilité pratiquer des AP en fonction de leurs intérêts, de leurs besoins et de leurs compétences. Aussi, les cours d'ÉPS devraient permettre aux élèves de pratiquer et de découvrir des AP et sportives selon leurs intérêts. La possibilité d'offrir des options d'AP ou des concentrations sportives, pour quelques semaines ou pour une étape complète par exemple, devrait être considérée dans les programmes scolaires. Ainsi, on limite l'aversion que pourraient développer certains élèves pour l'AP et qui pourrait nuire à leur perception et leur envie d'intégrer l'AP à leur quotidien.

Enfin, les infrastructures et installations sportives intérieures ou de plein air devrait être plus accessibles pour tous les milieux scolaires sur le plan monétaire. Le gouvernement devrait donc prendre des ententes avec les municipalités et les centres sportifs privés afin que les écoles puissent bénéficier de taux préférentiels ou d'accès gratuits. Cette accessibilité serait bénéfique pour la perception des élèves qui sont préoccupés et sensibles à leur situation socio-économique.

En conclusion, il apparaît important que les programmes et les interventions qui ont pour objectifs de rendre les élèves physiquement actifs en milieu scolaire soient adaptés à de multiples niveaux pour avoir des répercussions plus importantes sur leur

mode de vie actif (Sallis et al., 2008). La réussite des interventions repose donc sur une approche qui englobe tous les niveaux de l'environnement des élèves. À cet effet, les recommandations proposées aux différents acteurs ont été élaborées en fonction du cadre théorique présenté au troisième chapitre et des facteurs favorisant une PP de l'AP qui y ont été classés. Les acteurs doivent tenir compte des différents facteurs favorisant une PP de l'AP identifiés par les élèves dans la revue de la littérature dans leurs interventions. D'ailleurs, il ne faut pas oublier l'importance de mettre les élèves au centre des interventions et de les impliquer dans l'élaboration des interventions qui ont pour objectif ultime de leur faire adopter un mode de vie actif. Comme le modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988) l'illustre, ce sont les élèves qui sont au cœur des interventions. Ce sont d'eux que les intervenants devraient prioritairement se préoccuper dans l'élaboration, la conception et la mise en œuvre des programmes et des interventions d'AP en contexte scolaire.

SEPTIÈME CHAPITRE

EXPÉRIENCES DE RECHERCHE ET COMPÉTENCES ET HABILETÉS DE VIE DÉVELOPPÉES

Ce chapitre de mon mémoire présente les expériences de recherche que j'ai vécues tout au long de mon parcours à la maîtrise ainsi que les retombées de ma formation, soit les compétences et habiletés de vie développées et la façon dont elles seront réinvesties dans ma vie professionnelle. Ce chapitre s'avère nécessaire afin de démontrer que j'ai bel et bien atteint les finalités de formation applicables au programme de maîtrise en sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke.

1. EXPÉRIENCES DE RECHERCHE

Mon passage à la maîtrise m'a permis de participer, à titre d'auxiliaire de recherche, aux trois projets de recherche suivants : 1) *Étude des besoins, des facteurs de réussite et des obstacles des interventions visant la pratique régulière d'activités physiques en milieu scolaire* sous la direction des professeurs Sylvain Turcotte, Sylvie Beaudoin et Félix Berrigan, 2) *Analyse de l'implantation de la mesure 15023 – À l'école on bouge!* sous la direction des professeurs Sylvain Turcotte, Sylvie Beaudoin, Félix Berrigan et Tegwen Gadais et 3) *Portrait des représentations sociales de formateurs et d'étudiants en formation initiale en enseignement quant à la notion de responsabilité* sous la direction des professeurs Sylvie Beaudoin, Jean-François Desbiens et Christelle Lison. Par le biais de ces projets, j'ai pu contribuer à la transcription, à la collecte de données ainsi qu'à l'analyse de données qualitatives. J'ai aussi eu le mandat, pour le projet de recherche en lien avec l'*Analyse de l'implantation de la mesure 15023 – À l'école on bouge!*, d'accompagner et de former des étudiants dans le processus d'analyse des données. Ces expériences de recherche ont assurément contribué à ce que j'atteigne les objectifs spécifiques du programme de maîtrise de la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke pour le cheminement de type recherche, soit de développer mes connaissances et mes aptitudes

de recherche dans le domaine de l'intervention éducative en activité physique et santé et d'acquérir la maîtrise de techniques de recherche de ce domaine (Faculté des sciences de l'activité physique, 2020). Les prochains paragraphes décrivent ces différentes expériences de recherche et pourquoi elles m'ont permis d'atteindre ces objectifs.

1.1 Transcription d'entrevues

Mon premier mandat comme auxiliaire de recherche consistait à transcrire des entrevues réalisées auprès de différents intervenants scolaires pour le projet de recherche *Étude des besoins, des facteurs de réussite et des obstacles des interventions visant la pratique régulière d'activités physiques en milieu scolaire*. Cette première expérience de recherche m'a permis d'avoir un premier contact avec le processus de recherche et d'avoir une idée plus juste de ce qui était possible d'explorer comme sujet de recherche dans le domaine de l'intervention éducative en activité physique et plus précisément en milieu scolaire. Pour ce mandat, j'ai transcrit une dizaine d'entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée moyenne de 30 minutes. Je me suis rapidement rendu compte que la transcription était une étape assez laborieuse, soit par la rigueur requise et le temps qu'elle exige. Toutefois, cette étape obligatoire est essentielle pour se faire une première représentation et avoir une vue d'ensemble des résultats qui émergent d'une recherche.

1.2 Collecte de données

Toujours à titre d'auxiliaire de recherche, j'ai participé aux collectes de données de trois projets de recherche en animant des groupes de discussion et en conduisant des entrevues individuelles. Pour ce faire, j'ai suivi une formation avec un professionnel de recherche et un chercheur responsable des projets de recherche présentés précédemment.

Tout d'abord, j'ai eu la chance d'animer des groupes de discussion pour les projets de recherche *Analyse de l'implantation de la mesure 15023 – À l'école on bouge!* et *Étude des besoins, des facteurs de réussite et des obstacles des interventions visant la pratique régulière d'activités physiques en milieu scolaire*. Dans le cadre de

ces projets de recherche, j'ai animé quatre groupes de discussion auprès d'intervenants en milieu scolaire ainsi que neuf groupes de discussion auprès d'élèves du primaire et du secondaire. Pour réaliser les groupes de discussion, j'ai dû me déplacer directement dans les milieux scolaires avec le matériel nécessaire, soit le matériel d'enregistrement audio et vidéo. Une fois sur place, je devais installer le matériel, m'assurer que les formulaires de consentement soient remplis par tous les participants et réaliser les groupes de discussion selon le temps alloué par les milieux scolaires. La réalisation de groupes de discussion en milieu scolaire est assurément un exercice qui demande une bonne capacité d'adaptation et qui demande de faire preuve de souplesse puisque des imprévus en lien avec les participants ou le temps disponible pour réaliser les groupes de discussions surviennent régulièrement. Malgré ces imprévus, les groupes de discussion doivent être animés avec rigueur afin de pouvoir faire une collecte de données optimale.

Ensuite, j'ai eu l'opportunité de réaliser des entrevues individuelles pour le projet de recherche *Portrait des représentations sociales de formateurs et d'étudiants en formation initiale en enseignement quant à la notion de responsabilité*. J'ai mené cinq entrevues d'une durée moyenne d'une heure auprès d'enseignants universitaires. L'animation de ces entrevues demandait une préparation substantielle puisque le sujet abordé, soit la notion de responsabilité, est plutôt novateur et complexe. J'ai dû étudier le sujet afin d'être en mesure de bien piloter les entrevues et d'être capable de guider et de relancer les participants à travers les questions.

Ces expériences de collecte de données auraient été bénéfiques et très pertinentes pour la réalisation de mon propre projet de recherche puisque le groupe de discussion et l'entrevue individuelle sont deux des trois modalités de collecte de données qui étaient prévues pour mon étude. Bien que ces expériences ne remplacent pas les apprentissages que j'aurais faits à travers la réalisation de mon propre projet de recherche, je me sens privilégiée d'avoir eu l'opportunité de participer à la collecte de données de ces projets qui rejoignent de près mon objet de recherche, soit la pratique d'AP en milieu scolaire, et la clientèle à qui je m'intéresse, soit les élèves.

1.3 Analyse de données

J'ai aussi eu l'opportunité d'analyser une partie des résultats des recherches *Analyse de l'implantation de la mesure 15023 – À l'école on bouge!* et *Étude des besoins, des facteurs de réussite et des obstacles des interventions visant la pratique régulière d'activités physiques en milieu scolaire*. Plus précisément, j'ai analysé les verbatims de huit groupes de discussion réalisés auprès d'élèves du secondaire et de onze entrevues individuelles réalisées auprès d'intervenants en milieu scolaire primaire selon une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). Pour réaliser ces analyses, j'ai eu le soutien d'un étudiant au doctorat qui m'a formé aux étapes de l'analyse de contenu et au logiciel NVivo qui permet de faire de l'analyse qualitative. C'est aussi avec cet étudiant que j'ai élaboré et effectué les tests de fidélité pour s'assurer de la fiabilité des analyses.

L'analyse est un exercice qui demande un niveau d'attention particulièrement élevé pour être capable de bien décoder et nuancer le sens du texte. L'analyse demande aussi de réfléchir de façon approfondie afin de créer les catégories adéquates et d'y répartir les énoncés avec exactitude. Le processus d'analyse est intéressant puisqu'il permet d'assister à l'émergence des résultats. Cette étape doit donc être réalisée avec beaucoup de rigueur et de finesse pour s'assurer que les résultats représentent réellement le point de vue des participants.

1.4 Accompagnement d'étudiants dans le processus d'analyse

Ayant déjà acquis une expérience en analyse de données, mon équipe de direction m'a proposé d'accompagner des étudiants dans la démarche d'analyse de 36 entrevues individuelles réalisées auprès d'intervenants en milieu scolaire pour le projet de recherche *Analyse de l'implantation de la mesure 15023 – À l'école on bouge!*. Ce mandat m'a été offert pour compléter ma formation à la maîtrise, dont le déroulement normal a été interrompu par la situation socio-sanitaire liée au coronavirus, ainsi que pour bonifier mes expériences en recherche. J'ai donc accompagné un stagiaire de premier cycle en recherche et une étudiante à la maîtrise. Un étudiant au doctorat m'a soutenu à travers tout le processus d'accompagnement.

Pour bien me préparer à mon rôle d'accompagnatrice, je devais tout d'abord me familiariser avec la stratégie d'analyse du projet de recherche. J'ai donc fait l'analyse de huit des 36 entrevues en construisant ma propre arborescence, c'est-à-dire en créant les premières catégories et sous-catégories. J'ai bien sûr validé mon travail d'analyse auprès de l'étudiant au doctorat, notamment en lui partageant les premiers résultats de l'analyse et en discutant des difficultés rencontrées lors de la catégorisation.

Ainsi, après avoir analysé les huit premières entrevues, j'ai développé un plan d'accompagnement pour que les étudiants puissent être en mesure, à tour de rôle, d'analyser les entrevues restantes. Toutefois, les deux étudiants n'avaient pas le même bagage de connaissances concernant la recherche qualitative. Tandis que l'étudiante au deuxième cycle avait déjà acquis plusieurs connaissances en lien avec les méthodes de recherche qualitative, le stagiaire de premier cycle commençait tout juste son insertion dans le domaine de la recherche. Ainsi, j'ai ajouté, au plan d'accompagnement du stagiaire de premier cycle, quelques activités de formation afin qu'il puisse se familiariser avec la recherche et l'analyse qualitative. J'ai donc proposé quelques lectures au stagiaire et je lui ai demandé de faire de courts comptes-rendus afin que nous puissions discuter de ses apprentissages. Cette étape de formation lui a permis de s'approprier certains principes de la recherche et de l'analyse qualitative. Mis à part la partie formative en lien avec la recherche et l'analyse qualitative offerte au stagiaire de premier cycle, le plan d'accompagnement de base que j'ai proposé aux étudiants se divise en six grandes étapes, soit : 1) la présentation de l'arborescence amorcée aux étudiants, soit une description approfondie des catégories et des sous-catégories déjà créées, 2) la formation au logiciel d'analyse NVivo, 3) la réalisation de deux analyses, 4) la création et la réalisation d'un test de fidélité, 5) l'analyse des entrevues restantes et 6) la validation du travail d'analyse effectué par les étudiants. Tout au long du processus d'accompagnement, je me suis rendue disponible pour soutenir les étudiants dans leur démarche d'analyse. J'ai aussi fait un suivi auprès de ces étudiants pour assurer l'avancement du travail. Enfin, j'ai eu le soutien d'un étudiant au doctorat afin de m'appuyer dans ce processus d'accompagnement et de valider le travail d'analyse

effectué par les étudiants. Je me suis aussi référée à lui à plusieurs reprises afin mieux répondre aux besoins des étudiants que j'accompagnais.

La mise en œuvre du plan d'accompagnement a été un processus très enrichissant. Je me suis surprise à enseigner des notions et à partager des connaissances que je ne pensais pas posséder ou maîtriser. C'est en répondant aux questions des étudiants et en mettant en mots certains principes en lien avec l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) que je me suis rendu compte que j'ai acquis plusieurs connaissances en lien avec la recherche et l'analyse qualitative.

2. COMPÉTENCES ET HABILETÉS DE VIE DÉVELOPPÉES

Le programme de maîtrise est un processus rempli de réflexions, de doutes et d'épreuves, mais aussi un processus immensément riche en apprentissages tant sur les plans académique et professionnel que sur le plan personnel. Mes études à la maîtrise ainsi que toutes les expériences que j'ai vécues m'ont permis de développer plusieurs compétences et habiletés de vie que je pourrai sans aucun doute réinvestir dans ma vie professionnelle et j'irais même jusqu'à dire dans ma vie personnelle. Selon Jonnaert (2009) et Paquay et al. (2012), les compétences se construisent à partir d'une pratique et sont toujours contextualisées dans une situation précise. De leur côté, les habiletés de vie peuvent être développées dans une situation précise et ensuite être transférées dans un nouveau contexte (Danish et al., 1996). Je profite donc de cette partie de mon mémoire pour présenter les deux compétences et les trois habiletés de vie les plus importantes que j'ai développées tout au long de mon parcours à la maîtrise. Leurs retombées et la façon dont je pourrai les réinvestir dans ma vie professionnelle, soit comme enseignante en ÉPS, chargée de cours et professionnelle de recherche à l'Université seront aussi présentées.

2.1 Compétences relatives à la recherche qualitative

Le programme de maîtrise avec cheminement de type recherche m'a permis de développer plusieurs compétences en lien avec la recherche qualitative dans le domaine de l'intervention en activité physique et santé. D'abord, j'ai acquis des compétences

relatives à différentes méthodes et techniques de recherche ainsi qu'aux différentes étapes de la recherche. Grâce à mon propre projet de recherche et aux expériences de recherche que j'ai vécues, je sais maintenant comment structurer une problématique de recherche, élaborer une méthodologie de recherche, faire une demande éthique, piloter des entrevues et des groupes de discussion, analyser des résultats et comment rédiger un article scientifique. De plus, j'ai acquis des habiletés informationnelles, c'est-à-dire que je suis beaucoup plus en mesure de chercher des informations et d'en évaluer la fiabilité et la validité. En effet, les études aux cycles supérieurs amènent nécessairement à fouiller et à analyser la littérature scientifique. Ainsi, j'ai développé ma capacité à détecter les recherches qui sont faites avec rigueur et qui proposent une méthodologie crédible et des résultats valides.

Ces compétences relatives à la recherche pourront être transposées dans ma vie professionnelle. Il deviendra une priorité pour moi de me référer aux données probantes pour enseigner et pour justifier mes interventions pédagogiques. Je suis aussi beaucoup plus outillée pour détecter les fausses informations qui circulent dans les différents médias. Je pourrai donc transmettre mes connaissances relatives à mes habiletés informationnelles à mes élèves, étudiants et collègues. De plus, la rigueur que j'ai acquise à travers ces compétences de recherche sera transposée dans mes méthodes de travail en élaborant, par exemple, des projets ou des situations d'apprentissage de façon plus structurée.

2.2 Compétence en communication

Mes compétences en communication orale et écrite ont grandement évolué. D'abord, ma capacité à m'exprimer devant public s'est améliorée de façon fulgurante. Les diverses présentations orales réalisées dans le cadre d'activités pédagogiques de la maîtrise, mes communications orales aux congrès du CRIFPE, de l'AIESEP et de l'ARIS ainsi que mes expériences d'animation de groupes de discussion et d'entrevues m'ont non seulement permis de prendre de l'assurance lorsque je m'exprime devant un auditoire, mais aussi de mieux structurer mon discours, de prendre de l'assurance dans mes propos, mes idées et mes convictions, de mettre de l'avant ma couleur et ma

personnalité et d'assumer de plus en plus ma posture de chercheuse. J'ai encore beaucoup à apprendre au niveau de la communication orale, entre autres lorsque je n'ai pas le contrôle de la situation. Par exemple, je me sens encore très fébrile lors des périodes de questions, bien que je gère de mieux en mieux ces situations. Ensuite, pour ce qui est de la communication écrite, j'ai appris à maîtriser le style d'écriture technico-scientifique propre à la recherche, à écrire avec un vocabulaire plus juste et à mieux structurer les idées d'un texte.

Ces compétences en communication seront réinvesties tout au long de ma carrière en enseignement. Mon aisance et ma capacité à communiquer oralement me permettront sans doute de vulgariser plus efficacement des notions aux apprenants et d'exposer mes idées et mes besoins plus facilement à mes collègues et à mes supérieurs. Je crois aussi que cette capacité que j'ai développée à vulgariser la science, tant à l'oral qu'à l'écrit, ajoutera de la crédibilité à mon discours lorsque viendra le temps de défendre ou de vendre mes idées et mes projets dans ma vie professionnelle.

2.3 Esprit critique

À plusieurs reprises, mes travaux, mes idées et mes conceptions ont été confrontés, de façon constructive, soit par des enseignants, des étudiants ou mon équipe de direction. Ces confrontations m'ont amenée à réfléchir et parfois même à réévaluer certaines situations, informations et même certaines de mes convictions. Mon passage à la maîtrise a donc grandement contribué à aiguïser mon esprit critique. Maintenant, lorsque je fais face à des informations, à des études ou à des enjeux ou lorsque je dois prendre des décisions, j'essaie toujours d'analyser l'information ou la situation de façon critique, c'est-à-dire de conduire ma réflexion en tenant compte des données probantes, des opinions divergentes de la mienne, de mes valeurs et de celles des autres tout en prenant un pas de recul. Le développement de mon esprit critique m'amène à faire une démarche réflexive plus efficace qui me permet d'affronter des dilemmes moraux, de me forger une opinion ou de faire des choix en étant plus consciente et avisée. De plus, cet esprit critique m'amène à être plus en mesure de construire un

argumentaire solide et basé sur les faits lorsque vient le temps de défendre mes idées et mes connaissances.

Le développement de cette habileté de vie m'amène à prendre conscience de l'importance de l'enseigner à mes futurs élèves et étudiants, soit en laissant une place prééminente à la réflexion, à l'ouverture d'esprit et à la confrontation constructive d'idées ainsi qu'en mettant de l'avant les données probantes. Pour ce faire, je favoriserai des démarches pédagogiques qui permettront aux apprenants de réfléchir sur leurs apprentissages et de discuter des enjeux relatifs aux notions enseignées. Enfin, mon esprit critique m'amènera certainement à prendre des décisions plus réfléchies lorsque je serai confrontée à des problématiques dans les milieux scolaires où j'enseignerai.

2.4 Autonomie

La maîtrise m'a assurément permis de développer mon autonomie. Bien que mon équipe de direction m'ait bien encadrée et soutenue dans mon parcours, une grande partie des apprentissages que j'ai faits à la maîtrise ont été réalisés de façon autonome. Par exemple, je me suis référée à différents mémoires pour être capable de structurer et élaborer le mien, j'ai fait mes propres essais et erreurs pour être capable d'utiliser le logiciel d'analyse NVivo, j'ai parcouru plusieurs livres de méthodologie pour être capable d'élaborer mon projet de recherche et j'ai construit une grande majorité de mes connaissances relatives à mon objet de recherche en consultant et en analysant la littérature scientifique. L'autonomie que j'ai développée et qui m'a permis de faire tous ces apprentissages a sans aucun doute été accompagnée de rigueur, de persévérance et de motivation. Je pense que ces dispositions cognitives sont essentielles pour être en mesure de mener à terme ses études à la maîtrise. Le projet des études supérieures repose en grande partie sur l'étudiant qui doit faire preuve d'autonomie pour avancer dans le processus.

Cette habileté de vie me suivra sans aucun doute tout au long de mon parcours professionnel. Je serai plus en mesure de trouver des solutions par moi-même lorsque

je ferai face à des problématiques, de m'autoformer pour faire de nouveaux apprentissages et de prendre des initiatives pour mettre en place de nouveaux projets ou pour proposer de nouvelles idées.

2.5 Confiance en soi

Le processus de la maîtrise m'a permis de faire un grand travail d'introspection qui m'a permis de mieux me connaître, de mieux saisir ce qui me fait vibrer et ce qui me rend heureuse. Ce processus d'introspection m'a permis de prendre beaucoup de confiance en moi, c'est-à-dire à mettre de l'avant mes valeurs, à être fière de mon potentiel et à assumer mes choix, mes idées et mes ambitions. Je sais maintenant que ce qui me rend heureuse, c'est d'enseigner et de faire des interventions directement sur le terrain avec les apprenants. J'ai compris que c'est dans ce rôle que je me sens le plus à ma place et que c'est ce qui me fait briller. Le développement de ma confiance personnelle se manifeste aussi à travers la plus grande ouverture que j'ai à accepter et à accueillir la critique. En effet, les nombreuses rétroactions et corrections que j'ai reçues en lien avec mes travaux et mes présentations m'ont souvent remise en question par rapport à mes compétences en recherche. Je suis maintenant reconnaissante de ces critiques constructives qui m'ont permis et qui me permettent d'aller plus loin dans mon développement intellectuel, mais aussi dans mon développement personnel.

Je crois que cette confiance en moi m'amène à mettre mes forces de l'avant, mais aussi à assumer mes limites. Je pourrai donc réinvestir cette habileté dans ma vie professionnelle en mettant mon expertise de l'avant, mais aussi en acceptant de recevoir de l'aide et de m'entourer de gens plus compétents que moi lorsque je ferai face à des problématiques. Bien que je doive encore prendre de l'assurance et de l'expérience, je pense que cette confiance en moi pourrait un jour m'amener à avoir un rôle de mentor auprès d'enseignants en ÉPS ou même un rôle de leader dans les milieux scolaires.

CONCLUSION

Le projet de recherche présenté dans ce mémoire avait pour objectif de mettre de l'avant les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire et par conséquent, qui encouragent les élèves à s'engager dans une pratique d'AP à long terme. De façon plus précise, la recherche visait à : 1) identifier et décrire les facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire et 2) à caractériser ces facteurs à l'aide du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988). Pour répondre à ces objectifs, une méthodologie de recherche de nature qualitative a été élaborée en vue d'aller faire une collecte de données dans trois milieux scolaires primaires auprès de 24 élèves. Le projet de recherche a d'ailleurs été déposé et accepté par le Comité d'éthique de la recherche - Lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. Toutefois, à cause de la situation sanitaire actuelle du coronavirus, la recherche n'a pas pu être menée comme prévu. De nouvelles actions ont donc été mises en œuvre pour compléter mon parcours à la maîtrise dans des délais raisonnables. Celles-ci ont consisté : 1) à contribuer à l'analyse des résultats du projet de recherche de l'*Analyse de l'implantation de la mesure 15023 - À l'école, on bouge!*, soit en analysant des entrevues et en accompagnant d'autres étudiants dans le processus, 2) à écrire et soumettre un article pour la revue eJRIEPS en lien avec les aspects théoriques de mon projet de recherche et ma participation au congrès 2020 de l'ARIS, 3) à intégrer à mon mémoire une section présentant des recommandations pratiques en lien avec mon objet de recherche et 4) à y intégrer une section explicitant les expériences vécues, les compétences et les habiletés de vie développées et les retombées sur ma vie professionnelle en lien avec mon parcours à la maîtrise.

Ce mémoire permet notamment de mettre de l'avant un cadre d'analyse qui caractérise les facteurs favorisant une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Ce dernier a été élaboré à partir de la revue de la littérature qui a permis d'identifier et de décrire 24 facteurs qui favorisent une PP de l'AP chez les élèves du primaire. Ensuite, ces facteurs ont été catégorisés dans les niveaux du modèle socio-écologique de

McLeroy et al. (1988). Cela a permis de caractériser les perceptions des élèves à l'aide des éléments du modèle théorique. La caractérisation des facteurs identifiés dans la revue de la littérature a d'abord permis de constater que les élèves n'identifient pas de facteurs en lien avec les deux derniers niveaux du modèle de McLeroy et al. (1988) soit le niveau de la communauté et le niveau des politiques publiques. Toutefois, on remarque que les élèves accordent une grande importance aux facteurs en lien avec les individus qui interagissent directement avec eux dans leur pratique d'AP, soit les parents, les amis, les pairs et les enseignants en ÉPS. À cet effet, il s'avère important que les élèves soient entourés de personnes significatives avec qui ils entretiennent une relation positive (Pearson et al., 2012). La plupart des élèves questionnés dans les études affirment que les AP qui respectent leurs intérêts contribuent favorablement à leur perception de l'AP (Carlin et al., 2015). Ce concept relié à l'offre d'AP en milieu scolaire apparaît dans les niveaux des facteurs intrapersonnels et institutionnels du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988). La caractérisation des facteurs a aussi permis de constater que le sentiment d'efficacité personnelle dans la pratique d'AP a un impact majeur sur le développement de la perception des élèves quant à l'AP. Cet aspect est mis de l'avant par la grande majorité des élèves dans la documentation scientifique. Ce besoin de se sentir compétent et valorisé contribuerait d'ailleurs à augmenter l'engagement des élèves dans la pratique d'AP (Harvey et al., 2017).

L'élaboration de ce mémoire a permis d'étudier un sujet peu documenté, soit les perceptions des élèves du primaire quant à l'AP en milieu scolaire. Même si la collecte de donnée n'a pas été réalisée, le travail derrière chaque chapitre a tout de même permis d'apporter une contribution à la communauté scientifique, aux milieux pratique et aux futurs étudiants à la maîtrise. Dans un premier temps, la publication d'un article scientifique dans la revue eJRIEPS contribue à mettre en lumière l'importance de tenir compte des perceptions des élèves et de les consulter dans les projets de recherche en lien avec leur pratique d'AP. De plus, le cadre d'analyse qui a été élaboré dans l'article peut certainement servir à d'autres études qui visent à

investiguer ou à documenter les facteurs qui influencent les perceptions des élèves quant à l'AP. Dans un deuxième temps, le travail réalisé dans le cadre de ce mémoire contribue aux milieux de pratique. À cet effet, les acteurs qui sont rattachés de près ou de loin au milieu scolaire pourront bénéficier des recommandations qui sont proposées aux directions, aux intervenants scolaires et aux politiciens dans le sixième chapitre. La considération des intérêts des élèves est le facteur qui apparaît le plus souvent dans les recommandations faites aux différents acteurs. Il apparaît pertinent de laisser une place de choix aux intérêts des élèves dans la pratique afin qu'ils développent une perception favorable quant à la pratique d'AP. Finalement, le septième chapitre, qui aborde les compétences et les habiletés de vie développées durant mon parcours à la maîtrise, pourrait être profitable pour les étudiants qui se questionnent sur la pertinence et les bénéfices personnels à réaliser des études au deuxième cycle. Ces apprentissages pourraient davantage être mis de l'avant par la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke afin de promouvoir le programme de maîtrise.

Dans des recherches futures, il serait intéressant d'évaluer les perceptions des élèves quant à des interventions ou des programmes qui tiennent compte des facteurs qui contribuent à une PP de l'AP. Pour ajouter à cette piste de recherche, il serait pertinent de comparer les perceptions d'élèves qui bénéficient de telles interventions avec les perceptions d'élèves qui bénéficient d'interventions qui n'ont pas spécifiquement pour intention de développer une PP de l'AP. Enfin, il serait pertinent de mener une étude qui permet de voir les répercussions à long terme d'interventions ou de programmes scolaires qui mettent de l'avant le développement d'une PP de l'AP sur les élèves. Une telle étude demanderait un engagement prolongé des chercheurs et des participants, mais permettrait de savoir si le développement d'une PP de l'AP en milieu scolaire contribue réellement à l'adoption d'un mode de vie actif à plus long terme.

BIBLIOGRAPHIE

- Allender, S., Cowburn, G. et Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: A review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.
- Bailey, R. (2006). Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes. *Journal of School Health*, 76(8), 397-401.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bauer, K. W., Yang, Y. W. et Austin, S. B. (2004). "How can we stay healthy when you're throwing all of this in front of us?" Findings from Focus Groups and Interviews in Middle Schools on Environmental Influences on Nutrition and Physical Activity. *Health Education & Behavior*, 31(1), 34-46.
- Barnett, L. M., Van Beurden, E., Morgan, P. J., Brooks, L. O. et Beard, J. R. (2009). Childhood motor skill proficiency as a predictor of adolescent physical activity. *Journal of Adolescent Health*, 44(3), 252-259.
- Bouchard, C. (1987). Intervenir à partir de l'approche écologique : au centre, l'intervenante. *Service social*, 36(2-3), 454-477.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Brunton, G., Harden, A., Rees, R., Kavanagh, J., Oliver, S. et Oakley, A. (2003). *Children and physical activity: A systematic review of barriers and facilitators*. Université de Londres.
- Burns, R. D., Fu, Y. et Podlog, L. W. (2017). School-based physical activity interventions and physical activity enjoyment: A meta-analysis. *Preventive Medicine*, 103, 84-90.
- Cairney, J., Kwan, M. Y. W., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R. et Fought, B. E. (2012). Gender, perceived competence, and the enjoyment of physical education in children: A longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>

- Cardinal, B. J., Yan, Z. et Cardinal, M. (2013). Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Carlin, A., Murphy, M. H. et Gallagher, A. M. (2015). Current influences and approaches to promote future physical activity in 11-13 year old: A focus group study. *BMC Public Health*, 15(1), 1270.
- Casey, M.M., Eime, R. M., Payne, W. R. et Harvey, J.T. (2009). Using a Socioecological approach to examine participation in sport and physical activity among rural adolescent girls. *Qualitative Health Research*, 19(7), 881-893.
- Chu, C. H., Chen, F. T., Pontifex, M., Sun, Y. et Chang, Y. K. (2019). Health-related physical fitness, academic achievement, and neuroelectric measures in children and adolescents. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(2), 117-132.
- Coalition québécoise sur la problématique du poids. (2013). *5 recommandations pour permettre aux jeunes d'être plus actifs à l'école*. http://www.cqpp.qc.ca/documents/file/2013/5-recommandations-jeunes-actifs-ecole_2013-02.pdf
- Comité scientifique de Kino-Québec. (2011). *L'activité physique, le sport et les jeunes – Savoir et agir*. Repéré à <http://www.kinoquebec.qc.ca/>
- Coulter, M. et Woods, C. B. (2011). An exploration of children's perceptions and enjoyment of school-based physical activity and physical education. *Journal of Physical Activity & Health*, 8(5), 645-654.
- Danish, S. J., Nellen, V. C. et Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sports: Community based programs for adolescents. Dans J. L. Van Raalte et B. W. Brewer (dir.), *Exploring Sport and Exercise Psychology* (p. 205-225). American Psychological Association.
- Desrosiers, J. et Larivière, N. (2000). Le groupe de discussion focalisée. Application pour recueillir des informations sur le fonctionnement au quotidien des personnes avec un trouble de la personnalité limite. Dans Corbière et Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p.257-281). Presses de l'Université du Québec.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K. et LaRocca, R. L. (2013). *School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18*. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD007651.pub2>

- Eberline, A., Judge, L. W., Walsh, A. et Hensley, L. D. (2018). Relationship of enjoyment, perceived competence, and cardiorespiratory fitness to physical activity levels of elementary school children. *The Physical Educator*, 75, 394-413.
- Everley, S. et Macfadyen, T. (2017). 'I like playing on my trampoline; it makes me feel alive.' Valuing physical activity: Perceptions and meanings for children and implications for primary schools. *Education 3-13*, 45(2), 151-175.
- Faculté des sciences de l'activité physique. (2020). Guide étudiant : à l'intention de la clientèle étudiante de 2^e cycle cheminement de type recherche. https://www.usherbrooke.ca/fasap/fileadmin/sites/fasap/Etudiants/Documents/Guides_et_normes/Guide_maitrise_recherche.pdf
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Les éditions de la Chenelière inc.
- Gadais, T. (2015). Les stratégies d'intervention pour aider les jeunes à gérer leur pratique d'activité physique. Une revue de la littérature. *Staps*, 3(109), 57-77.
- Garn, A. C. et Cothran, D. J. (2006). The fun factor in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 281-297.
- Gavin, J., Mcbrearty, M., Malo, K., Abravanel, M. et Moudrakovski, T. (2016). Adolescents' perception of the psychosocial factors affecting sustained engagement in sports and physical activity. *International Journal of Exercise Science*, 9(4), 384-411.
- Geoffrion, P. (2009). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (5e éd.) (p. 391-414). Presses de l'Université du Québec.
- Gibson, J. E. (2012). Interviews and focus groups with children: Methods that match children's developing competencies. *Journal of Family Theory & Review*, 4(2), 148-159.
- Gouvernement du Canada (2016). *Les enfants et l'activité physique*. https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/etre-actif/enfants-et-activite-physique.html?utm_keyword=%2Bactivit%C3%A9s%20%2Bphysique&wbdisable=true
- Gouvernement du Québec (2016) *Le développement moteur de l'enfant, un pilier important du développement global*. https://hydria-a.cogescient.ca/tmvpa/776e1ce1-64f3-4956-8063-5729d126b8e4/DevMoteurEnfant_VFF.pdf?h=69f9d0aba5f7e14b12d616ede9efb9a8

- Gouvernement du Québec (2017). *Politique : Au Québec, on bouge!* Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Politique-FR-v18_sans-bouge3.pdf
- Gouvernement du Québec (2018a). *Document d'information complémentaire à la mesure 15023 – À l'école, on bouge au cube !* Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/loisir-sport/Info-comp-mesure15023-sept2018.pdf
- Gouvernement du Québec. (2018b). *Gestion axée sur les résultats : pilotage du système d'éducation. Projet éducatif.* http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/GUIDE_4_GAR_ProjetEducatif_Edition_.pdf
- Gouvernement du Québec (2019). *Mesure 15028 – Activités parascolaires au secondaire : document d'information complémentaire.* Québec, QC : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/19-00295_V3_Doc_info_compl_15028_sept2019.pdf
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, A. M. et Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child and Adolescent Health*, 4, 23-35.
- Harvey, J., Pearson, E. S., Sanzo, P. et Lennon, A. E. (2017). Exploring the perspectives of 10-, 11-, and 12-year-old primary school students on physical activity engagement “Cause you can’t just be sitting at a desk all the time!”. *Child: Care, Health and Development*, 44(3), 433-442.
- Hassandra, M., Goudas, M. et Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: A qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercice*, 4, 211-223.
- Hayes, D. (2017). The love of sport: An investigation into the perceptions and experiences of physical education amongst primary school pupils. *Research Papers in Education*, 32(4), 518-534.
- Hillman, C. H., Buck, S. M., Themanson, J. R., Pontifex, M. B. et Castelli, D. M. (2009). Aerobic fitness and cognitive development: Event-related brain potential and task performance indices of executive control in preadolescent children. *Developmental Psychology*, 45(1), 114-129.

- Hyndman, B. (2016). A Qualitative Investigation of Australian Youth Perceptions to Enhance School Physical Activity: The Environmental Perceptions Investigation of Children's Physical Activity (EPIC-PA) Study. *Journal Of Physical Activity & Health*, 13(5), 543-550.
- Institut de la statistique du Québec (2015). *Les activités sédentaires chez les jeunes : qui les pratique et quelle en est l'évolution depuis 2007?* <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201504.pdf>
- Jacquez, F., Vaughn, L. M. et Wagner, E. (2013). Youth as partners, participants or passive recipients: A review of children and adolescents in community-based participatory research (CBPR). *American Journal of Community Psychology*, 51(1), 176-189.
- James, M., Todd, C., Scott, S., Stratton, G., McCoubrey, S., Christan., D., ..., Brophy, S. (2018). Teenage recommendations to improve physical activity for their age group: A qualitative study. *BMC Public Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5274-3>
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. Perspective en éducation et formation*. De Boeck.
- Lavoie, C. et Joncas, J. (2015). Le dessin-entretien : un outil de collecte de données innovateur et approprié auprès des communautés culturelles et linguistiques minoritaires. *Recherches qualitatives*, 34(1), 97-121.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire de l'éducation* (3e éd.). Guérin.
- Martinek, T., Holland, B. et Seo, G. (2019). Understanding physical activity engagement in students: Skills, values, and hope. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 55, 88-101.
- Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3e éd.). Sage Publications.
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A. et Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health education quarterly*, 15(4), 351-377.
- Metcalf, B., Henley, W. et Wilkin, T. (2012). *Effectiveness of intervention on physical activity of children: Systematic review and meta-analysis of controlled trials with objectively measured outcomes*. *British Medical Journal*, 345. <https://doi.org/10.1136/bmj.e5888>

- Ni Chroinin, D. et McMullen, J. (2019). 'The world is a happier place': Celebration in a whole-of-school physical activity initiative. *European Physical Education Review*, 26(2), 337-352.
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2004). *Stratégie mondiale pour l'alimentation, l'exercice physique et la santé*. 57^{ème} Assemblée mondiale de la Santé, Geneva. http://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA57/A57_9-fr.pdf
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fre.pdf;jsessionid=FF5794F9608E3981CDDAAE85445FAA69?sequence=1
- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2019). *Le rôle de l'école*. https://www.who.int/dietphysicalactivity/childhood_schools/fr/
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, P. (2012). Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences? (4^e éd.). De Boeck.
- Parker, M., MacPhail, A., O'Sullivan, M., Ni Chroinin, D. et McEvoy, E. (2018). 'Drawing' conclusions: Irish primary school children's understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school. *European Physical Education Review*, 24(4), 449-466.
- ParticipACTION (2018). *Un corps actif pour un cerveau en santé : la formule gagnante!* https://participaction.cdn.prismic.io/participaction%2Fced86c4b-c2a9-4a52-8bda-47d8e739e131_le_bulletin_de_lactivite_physique_chez_les_jeunes_de_participaction-2018-fr.pdf
- ParticipACTION (2019). *Socialiser mieux*. ParticipACTION. <https://www.participaction.com/fr-ca/tout-est-meilleur/socialiser-mieux>
- ParticipACTION. (2020). *Bulletin de l'activité physique chez les enfants et les jeunes de ParticipACTION*. https://participaction.cdn.prismic.io/participaction/3b498307-98c1-4210-8155-69322766799f_Bulletin_complet.pdf
- Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L. et Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: A leadership role for schools. *Circulation*, 114(11), 1214-1224.
- Pearson, E. S., Irwin, J. D. et Burke, S. M. (2012). The children's health and activity modification program (C.H.A.M.P.): Participants' perspectives of a four-week lifestyle intervention for children with obesity. *Journal of Child Health Care*, 16(4), 382-394.

- Pontifex, M. B., Parks, A. C., Henning, D. A. et Kamijo, K. (2015). Single bouts of exercise selectively sustain attentional processes. *Psychophysiology*, 52(5), 618–625.
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J-P., Janssen, I., Katzmarzyk, P., T., Pate, R. R., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M. et Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 197-239.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Richard, L., Barthélémy, L., Tremblay, M. C., Pin, S. et Gauvin, L. (2013). *Interventions de prévention et promotion de la santé pour les aînés : modèle écologique. Guide d'aide à l'action francoquébécois*. Inpes.
- Sallis, J. F., Owen, N. et Fisher, E. B. (2008). Ecological models of health behavior. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4, 465-486.
- Saunders, T. J., Gray, C. E., Poitras, V. J., Chaput, J. P., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Olds, T., Connor, S., Kho, M. E., Sampson, M., Tremblay, M. S. et Carson, V. (2016). Combinations of physical activity, sedentary behaviour and sleep: Relationships with health indicators in schoolaged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(6), 283-289.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 123-148). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4e éd., p. 191-218). Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Société canadienne de physiologie de l'exercice. (2016). *Directives canadiennes en matière de mouvement sur 24 heures pour les enfants et les jeunes (5 à 17 ans) : une approche intégrée regroupant l'activité physique, le comportement sédentaire et le sommeil*. <https://csepguidelines.ca/fr/children-and-youth-5-17/>
- Statistique Canada. (2019). *Activité physique et temps passé devant un écran chez les enfants et les jeunes canadiens, 2016 et 2017* (Publication 82-003-X). <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-003-x/2017010/article/54875-eng.pdf>

- Stuntz, C. P. et Weiss, M. R. (2010). Motivating children and adolescent to sustain a physically active lifestyle. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 4(5), 433-444.
- Turcotte, S., Gaudreau, L. et Otis, J. (2007). Démarche de modélisation de l'intervention en éducation à la santé incluse en éducation physique. *Staps*, 77, 63-78.
- Van den Berg, V., Vos, E. E., De Groot, R. H. M., Singh, A. S. et Chinapaw, M. J. M. (2018). Untapped resources: 10- to 13-year-old primary schoolchildren's views on additional physical activity in the school setting: A focus group study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph15122713>
- Wallon, P. (2012). L'art enfantin, un art primitif? Dans P. Wallon (dir.), *Le dessin d'enfant* (5^e éd., p. 7-17). Presses universitaires de France.
- Wanless, E., Judge, L. W., Dieringer, S. T. et Johnson, J. E. (2017). Recruiting youth for after-school health intervention programming: Parent and student perceptions. *Physical Educator*, 74(1), 1-18.
- Weber, S. (2008). Visual images in research. Dans J. G. Knowles et A. L. Cole (dir.), *Handbook of the arts in qualitative research* (p. 41-50). Sage Publication.

ANNEXE A - FEUILLE DE CONSIGNES ET CANEVAS DESSIN

1^{ère} étape de la collecte de données – Dessin

Canevas

Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des élèves du primaire

1^{ère} partie : explications

Les explications seront données par le chercheur qui sera sur place pour la réalisation du dessin. Il sera déjà venu sur place pour distribuer les formulaires de consentement, il sera donc connu des élèves qui participent au projet de recherche. Le chercheur récupèrera les dessins à la fin de la période de création.

Bonjour,

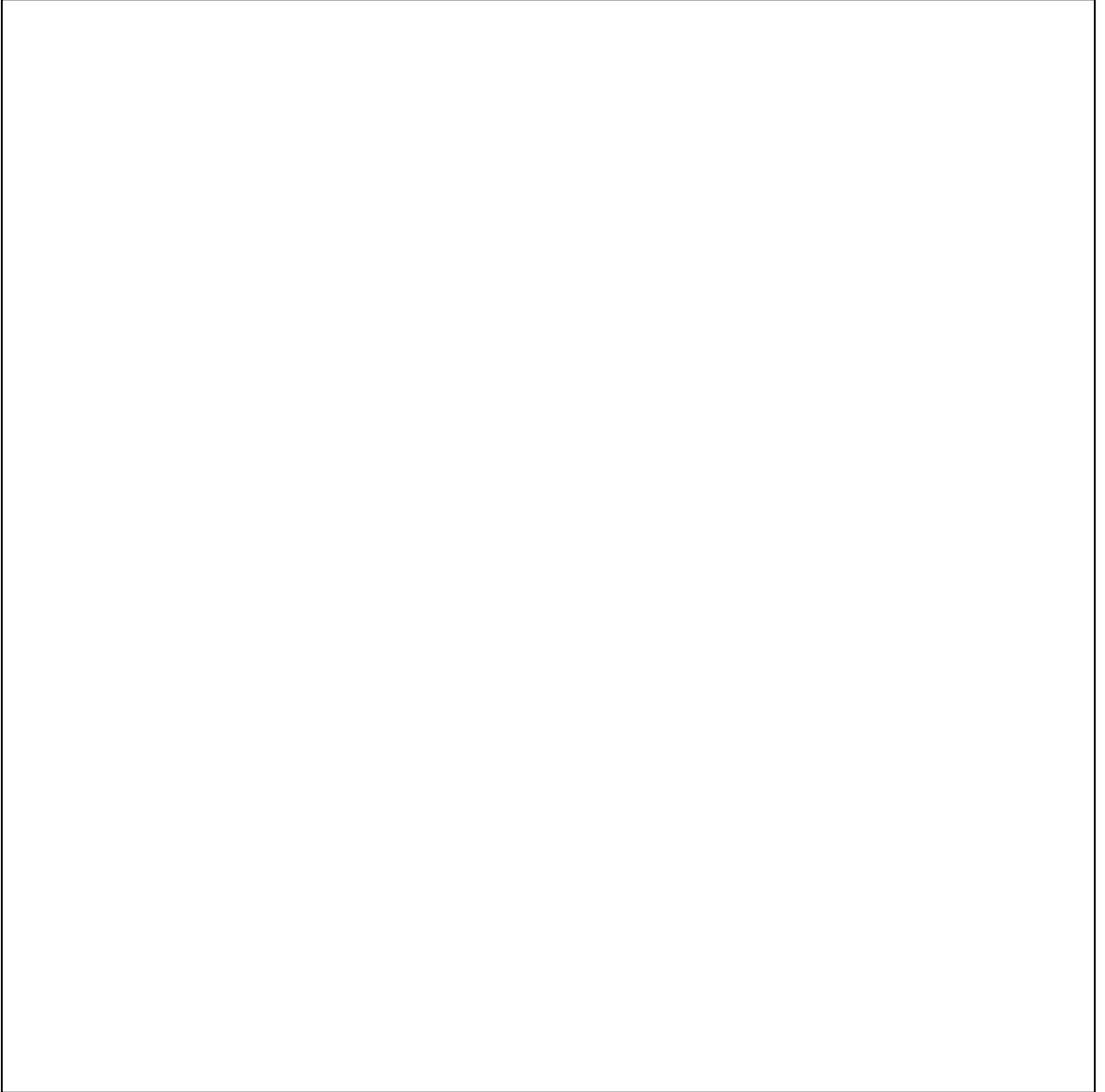
Aujourd'hui tu participeras à la première des trois étapes de mon projet de recherche qui vise à mieux comprendre tes perceptions de l'activité physique. Cette première étape consiste à faire un dessin sur la feuille qui te sera remise.

Pour faire le dessin tu devras respecter la consigne suivante : *dessine-toi en train de faire une activité physique, à l'école, dans laquelle tu as du plaisir et tu te sens heureux.* L'objectif n'est pas d'évaluer tes talents de dessinateur et de faire un chef d'œuvre, mais plutôt de te faire réfléchir sur ce qui te donne le goût et t'encourage à faire des activités physiques à l'école.

Pour réaliser le dessin je t'encourage à prendre tes crayons de couleur et à garder tes idées pour toi, sans les partager avec les autres élèves. Tu auras environ 30 minutes pour faire ton dessin. Une fois qu'il sera terminé, tu devras me le remettre pour que je puisse m'en servir pour les prochaines étapes du projet de recherche.

Je te remercie pour ton aide et maintenant, à toi de jouer!

Dessine-toi en train de faire une activité physique, à l'école, dans laquelle tu as du plaisir et tu te sens heureux!



ANNEXE B - GUIDE D'ENTREVUE

2^e étape de la collecte de données – Entrevues individuelles semi-dirigées

Guide d'entrevue

Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des élèves du primaire

1^{ère} partie : accueil et explications

Bonjour,

Je te remercie d'avoir accepté de participer à la deuxième étape de mon projet de recherche qui vise à mieux comprendre tes perceptions de l'activité physique. Cette deuxième étape consiste à faire une courte entrevue individuelle.

Tes parents ont accepté que je puisse enregistrer l'entrevue que je ferai avec toi aujourd'hui. Cela m'aidera à mieux comprendre ce que tu me diras et surtout, à ne rien oublier. Tu n'as pas à t'inquiéter, toutes les informations partagées aujourd'hui resteront confidentielles, c'est-à-dire que tout ce que tu me diras restera entre toi et moi et que ton nom n'apparaîtra nulle part dans mes documents. Est-ce que tu es d'accord pour que j'enregistre l'entrevue?

Aujourd'hui, je viens te rencontrer pour que tu me parles du dessin que tu as fait en classe concernant une activité physique faite à l'école dans laquelle tu as du plaisir et tu te sens heureux. L'objectif de l'entrevue est de mieux comprendre ton dessin. L'entrevue comporte au total 4 questions et sera d'une durée d'environ 10 minutes. Si tu ne te sens pas à l'aise de répondre à certaines questions, tu n'es pas obligé de le faire. Tu dois aussi savoir qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Enfin, si tu ressens le besoin de prendre une pause, tu dois te sentir à l'aise de m'avertir.

Est-ce que cela te convient ? As-tu des questions avant de commencer ? Commençons avec les questions!

2^e partie : entrevue individuelle semi-dirigée

Questions

1. Quelle activité physique es-tu en train de pratiquer sur ton dessin? Explique-moi pourquoi tu as choisi cette activité physique. (Facteurs investigués : 1, 2 et 3)

Relance 1 : Que ressens-tu lorsque tu pratiques cette activité physique ?

Relance 2 : Qu'est-ce que ça t'apporte de faire l'activité physique sur ton dessin ?

2. Pourquoi as-tu du plaisir et te sens-tu heureux lorsque tu pratiques l'activité physique illustrée sur ton dessin ? (Facteurs investigués : 1, 2 et 3)

3. À quel endroit te trouves-tu sur ton dessin? Comment te sens-tu lorsque tu te trouves à cet endroit pour pratiquer des activités physiques ? (Facteurs investigués : 1, 3 et 4)

4. Qui se trouve sur ton dessin? (Facteurs investigués : 2 et 3)

Relance 1 (si seulement l'élève sur le dessin) : Pour quelles raisons es-tu seul sur ton dessin?

Relance 2 (si d'autres personnes sont représentées sur le dessin) : Pourquoi as-tu choisi de dessiner cette/ces personne(s) sur ton dessin?

Conclusion de l'entrevue

- Avant de terminer l'entrevue, aimerais-tu ajouter quelque chose par rapport à ton dessin?
- Je te remercie pour ta participation à l'entrevue. Tes réponses me permettront de mieux comprendre ton dessin.
- Tu peux maintenant retourner dans ta classe.

ANNEXE C - GUIDE DE DISCUSSION

3^e étape de la collecte de données – Groupes de discussion

Guide de discussion

Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des élèves du primaire

1^{ère} partie : accueil et explications

Bonjour,

Je te remercie d'avoir accepté de participer à la troisième et dernière étape de mon projet de recherche qui vise à mieux comprendre tes perceptions de l'activité physique. Cette troisième étape consiste à réaliser un groupe de discussion.

Tes parents ont accepté que je puisse filmer et enregistrer la discussion que nous aurons aujourd'hui. Cela m'aidera à mieux comprendre ce que tu me diras et surtout, à ne rien oublier. Tu n'as pas à t'inquiéter, toutes les informations partagées aujourd'hui resteront confidentielles, c'est-à-dire que ce qui sera dit durant le groupe de discussion restera entre nous et que ton nom n'apparaîtra nulle part dans mes documents. Est-ce que tu es d'accord pour que j'enregistre les discussions que nous aurons aujourd'hui ?

Aujourd'hui, je viens te rencontrer pour mieux comprendre ce qui te donne le goût et qui t'encourage à faire des activités physiques. La rencontre sera d'une durée d'environ 60 minutes et consistera à répondre à différentes questions que je te poserai en lien avec l'activité physique. J'ai huit questions à te poser pour recueillir les informations nécessaires pour ma recherche.

En tout temps, durant notre rencontre, je m'attends à ce que tu sois respectueux envers les autres élèves, à ce que tu participes aux discussions en levant la main et à ce que tu écoutes attentivement les autres même si tu n'es pas d'accord avec leurs idées. Je m'attends également à ce que tu t'engages à ne pas répéter aux autres élèves de l'école les informations qui ont été partagées aujourd'hui.

Si tu ne te sens pas à l'aise de répondre à une question, tu n'es pas obligé de le faire. Tu dois aussi savoir qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Enfin, si tu ressens le besoin de prendre une pause, tu dois te sentir à l'aise de m'avertir.

Est-ce que cela te convient ? As-tu des questions avant de commencer ? Je commencerai donc avec la première question.

2^e partie : groupe de discussion

Questions

1. Quels types d'activités physiques aimes-tu le plus faire à l'école? Explique-moi pourquoi. (Facteurs investigués : 3 et 4)

2. Pour quelles raisons fais-tu de l'activité physique à l'école? (Facteurs investigués : 1, 2, 3 et 5)

Reformulation 1 : Pourquoi décides-tu de faire de l'activité physique à l'école?

3. Qu'est-ce qui te rend le plus fier de toi lorsque tu fais des activités physiques à l'école? Explique-moi pourquoi. (Facteur investigué : 1)

Relance 1 : Est-ce important pour toi de te sentir bon lorsque tu fais des activités physiques à l'école? Explique-moi pourquoi.

4. Quelle(s) personne(s) te donnent envie de pratiquer des activités physiques à l'école? Explique-moi pourquoi. (Facteurs investigués : 2 et 3)

5. À ton avis, que devraient faire les adultes de l'école pour te donner le goût de faire des activités physiques? (Facteur investigué : 3)

6. Dans ton milieu scolaire, quelle serait la situation d'activité physique idéale pour toi? Décris-moi cette situation (Facteurs investigués : 1, 2, 3 et 4)

Relance 1 : Cette situation idéale se déroule à quel endroit? Qu'est-ce qu'on y retrouve?

Relance 2 : Qui serait présent lors de cette situation idéale?

Relance 3 : Comment te sens-tu dans cette situation idéale? Quelle est l'ambiance?

7. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour encourager les élèves à faire plus d'activités physiques à l'école? (Facteurs investigués : 1, 2, 3, 4 et 5)

Reformulation 1 : Qu'est-ce qui te motiverait à pratiquer plus d'activités physiques à l'école?

Conclusion du groupe de discussion

C'est ce qui conclut mes questions et notre rencontre. Toutefois, avant que nous nous quittions, aimerais-tu ajouter quelque chose concernant nos discussions?

Je te remercie pour ta participation. Tes réponses sont très importantes pour moi et m'aideront à mieux comprendre les facteurs qui te donnent le goût et qui t'encouragent à faire de l'activité physique. Je te souhaite une excellente journée.

ANNEXE D - TABLE DE SPÉCIFICATIONS

Table de spécifications – Entrevue individuelle

Arrimage des questions adressées aux élèves lors de l’entrevue individuelle par rapport aux niveaux du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988)

Niveaux	Facteurs identifiés dans la revue de la littérature	Questions
1. Facteurs intrapersonnels	1.1 Autonomie 1.1.1 Possibilité de faire des choix 1.1.2 Pratique d’activités physiques à l’extérieur du cadre scolaire	1. Quelle activité physique es-tu en train de pratiquer sur ton dessin? Explique-moi pourquoi tu as choisi cette activité physique. Relance 1 : Que ressens-tu lorsque tu pratiques cette activité physique? Relance 2 : Qu’est-ce que ça t’apporte de faire l’activité physique sur ton dessin? 2. Pourquoi as-tu du plaisir et te sens-tu heureux lorsque tu pratiques l’activité physique illustrée sur ton dessin? 3. À quel endroit te trouves-tu sur ton dessin? Comment te sens-tu lorsque tu te trouves à cet endroit pour pratiquer des activités physiques?
	1.2 Bienfaits sur la santé 1.2.1 Cognitive 1.2.2 Mentale 1.2.3 Physique	
	1.3 Compétences 1.3.1 Perception favorable de ses compétences 1.3.2 Amélioration de ses compétences	
2. Facteurs interpersonnels	2.1 Amis et pairs 2.1.1 Participation des amis 2.1.2 Possibilité de se faire des amis 2.1.3 Reconnaissance des pairs 2.1.4 Soutien des amis et des pairs	1. Quelle activité physique es-tu en train de pratiquer sur ton dessin? Explique-moi pourquoi tu as choisi cette activité physique. Relance 1 : Que ressens-tu lorsque tu pratiques cette activité physique? Relance 2 : Qu’est-ce que ça t’apporte de faire l’activité physique sur ton dessin? 2. Pourquoi as-tu du plaisir et te sens-tu heureux lorsque tu pratiques l’activité physique illustrée sur ton dessin? 4. Qui se trouve sur ton dessin? Relance 1 (si seulement l’élève sur le dessin) : Pour quelles raisons es-tu seul sur ton dessin? Relance 2 (si d’autres personnes sont représentées sur le dessin) : Pourquoi as-tu choisi de dessiner cette/ces personne(s) sur ton dessin?
	2.2 Parents 2.2.1 Soutien des parents 2.2.2 Comportement	

3. Facteurs institutionnels	3.1 Accessibilité 3.1.1 Équipements et installations de qualité 3.1.2 Faibles coûts d'accès 3.1.3 Inclusivité des équipes sportives	1. Quelle activité physique es-tu en train de pratiquer sur ton dessin? Explique-moi pourquoi tu as choisi cette activité physique. Relance 1 : Que ressens-tu lorsque tu pratiques cette activité physique? Relance 2 : Qu'est-ce que ça t'apporte de faire l'activité physique sur ton dessin? 2. Pourquoi as-tu du plaisir et te sens-tu heureux lorsque tu pratiques l'activité physique illustrée sur ton dessin? 3. À quel endroit te trouves-tu sur ton dessin? Comment te sens-tu lorsque tu te trouves à cet endroit pour pratiquer des activités physiques? 4. Qui se trouve sur ton dessin? Relance 1 (si seulement l'élève sur le dessin) : Pour quelles raisons es-tu seul sur ton dessin? Relance 2 (si d'autres personnes sont représentées sur le dessin) : Pourquoi as-tu choisi de dessiner cette/ces personne(s) sur ton dessin?
	3.2 Climat de classe 3.2.1 Classes non mixtes 3.2.2 Absence de compétition 3.2.3 Sécurité	
	3.3 Enseignants en éducation physique et à la santé 3.3.1 Attitude et comportement 3.3.2 Rétroactions 3.3.3 Style d'enseignement	
	3.4 Types d'activités physiques offertes 3.4.1 Activités physiques en lien avec les intérêts des élèves 3.4.2 Variété des activités physiques offertes	
4. Facteurs de la communauté	-	3. À quel endroit te trouves-tu sur ton dessin? Comment te sens-tu lorsque tu te trouves à cet endroit pour pratiquer des activités physiques?
5. Politiques publiques	-	-

Table de spécifications – Groupe de discussion

Arrimage des questions adressées aux élèves lors du groupe de discussion par rapport aux niveaux du modèle socio-écologique de McLeroy et al. (1988)

Niveaux	Facteurs identifiés dans la littérature	Questions
1. Facteurs intrapersonnels	1.1 Autonomie 1.1.1 Possibilité de faire des choix 1.1.2 Pratique d'activités physiques à l'extérieur du cadre scolaire	2. Pour quelles raisons fais-tu de l'activité physique à l'école? Reformulation 1 : Pourquoi décides-tu de faire de l'activité physique à l'école? 3. Qu'est-ce qui te rend le plus fier de toi lorsque tu fais des activités physiques à l'école? Explique-moi pourquoi. Relance 1 : Est-ce important pour toi de te sentir bon lorsque tu fais des activités physiques à l'école? Explique-moi pourquoi.
	1.2 Bienfaits sur la santé 1.2.1 Cognitive 1.2.2 Mentale 1.2.3 Physique	6. Dans ton milieu scolaire, quelle serait la situation d'activité physique idéale pour toi ? Décris-moi cette situation. Relance 1 : Cette situation idéale se déroule à quel endroit? Qu'est-ce qu'on y retrouve ? Relance 2 : Qui serait présent lors de cette situation idéale?
	1.3 Compétences 1.3.1 Perception favorable de ses compétences 1.3.2 Amélioration de ses compétences	Relance 3 : Comment te sens-tu dans cette situation idéale? Quelle est l'ambiance ? 7. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour encourager les élèves à faire plus d'activités physiques à l'école? Reformulation 1 : Qu'est-ce qui te motiverait à pratiquer plus d'activités physiques à l'école?
2. Facteurs interpersonnels	2.1 Amis et pairs 2.1.1 Participation des amis 2.1.2 Possibilité de se faire des amis 2.1.3 Reconnaissance des pairs 2.1.4 Soutien des amis et des pairs	2. Pour quelles raisons fais-tu de l'activité physique à l'école? Reformulation 1 : Pourquoi décides-tu de faire de l'activité physique à l'école ? 4. Quelle(s) personne(s) te donnent envie de pratiquer des activités physiques à l'école? Explique-moi pourquoi. 6. Dans ton milieu scolaire, quelle serait la situation d'activité physique idéale pour toi? Décris-moi cette situation.

	2.2 Parents 2.2.1 Soutien des parents 2.2.2 Comportement	<p>Relance 1 : Cette situation idéale se déroule à quel endroit? Qu'est-ce qu'on y retrouve?</p> <p>Relance 2 : Qui serait présent lors de cette situation idéale?</p> <p>Relance 3 : Comment te sens-tu dans cette situation idéale? Quelle est l'ambiance?</p> <p>7. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour encourager les élèves à faire plus d'activités physiques à l'école?</p> <p>Reformulation 1 : Qu'est-ce qui te motiverait à pratiquer plus d'activités physiques à l'école?</p>
3. Facteurs institutionnels	3.1 Accessibilité 3.1.1 Équipements et installations de qualité 3.1.2 Faibles coûts d'accès 3.1.3 Inclusivité des équipes sportives	<p>1. Quels types d'activités physiques aimes-tu le plus faire à l'école? Explique-moi pourquoi.</p> <p>2. Pour quelles raisons fais-tu de l'activité physique à l'école?</p> <p>Reformulation 1 : Pourquoi décides-tu de faire de l'activité physique à l'école?</p> <p>4. Quelle(s) personne(s) te donnent envie de pratiquer des activités physiques à l'école? Explique-moi pourquoi.</p> <p>5. À ton avis, que devraient faire les adultes de l'école pour te donner le goût de faire des activités physiques?</p> <p>6. Dans ton milieu scolaire, quelle serait la situation d'activité physique idéale pour toi? Décris-moi cette situation.</p> <p>Relance 1 : Cette situation idéale se déroule à quel endroit? Qu'est-ce qu'on y retrouve?</p> <p>Relance 2 : Qui serait présent lors de cette situation idéale?</p> <p>Relance 3 : Comment te sens-tu dans cette situation idéale? Quelle est l'ambiance?</p> <p>7. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour encourager les élèves à faire plus d'activités physiques à l'école?</p> <p>Reformulation 1 : Qu'est-ce qui te motiverait à pratiquer plus d'activités physiques à l'école?</p>
	3.2 Climat de classe 3.2.1 Classes non mixtes 3.2.2 Absence de compétition 3.2.3 Sécurité	
	3.3 Enseignants en éducation physique et à la santé 3.3.1 Attitude et comportement 3.3.2 Rétroactions 3.3.3 Style d'enseignement	
	3.4 Types d'activités physiques offertes 3.4.1 Activités physiques en lien avec les intérêts des élèves 3.4.2 Variété des activités physiques offertes	

<p>4. Facteurs de la communauté</p>	<p>-</p>	<p>1. Quels types d'activités physiques aimes-tu le plus faire à l'école? Explique-moi pourquoi.</p> <p>6. Dans ton milieu scolaire, quelle serait la situation d'activité physique idéale pour toi? Décris-moi cette situation.</p> <p>Relance 1 : Cette situation idéale se déroule à quel endroit? Qu'est-ce qu'on y retrouve?</p> <p>Relance 2 : Qui serait présent lors de cette situation idéale?</p> <p>Relance 3 : Comment te sens-tu dans cette situation idéale? Quelle est l'ambiance?</p> <p>7. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour encourager les élèves à faire plus d'activités physiques à l'école?</p> <p>Reformulation 1 : Qu'est-ce qui te motiverait à pratiquer plus d'activités physiques à l'école?</p>
<p>5. Politiques publiques</p>	<p>-</p>	<p>2. Pour quelles raisons fais-tu de l'activité physique à l'école?</p> <p>Reformulation 1 : Pourquoi décides-tu de faire de l'activité physique à l'école?</p> <p>7. Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour encourager les élèves à faire plus d'activités physiques à l'école?</p> <p>Reformulation 1 : Qu'est-ce qui te motiverait à pratiquer plus d'activités physiques à l'école?</p>

ANNEXE E - FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LETTRÉ D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer et formulaire de consentement pour le projet de recherche

Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des élèves du primaire

Jolaine Désautels, Étudiante à la maîtrise
Sylvie Beaudoin, Professeur agrégée
Sylvain Turcotte, Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'activité physique (FASAP)
Université de Sherbrooke

Madame,
Monsieur,

Nous invitons votre enfant à participer à la recherche en titre financée par une bourse du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Les objectifs de ce projet de recherche sont d'identifier, de décrire et de caractériser les facteurs qui favorisent une perception positive de l'activité physique chez des élèves du primaire.

En quoi consiste la participation au projet?

La participation de votre enfant à ce projet consiste à prendre part à trois rencontres qui auront lieu à l'école sur les heures de classe. Dans le cadre de ces rencontres, votre enfant sera invité a) à réaliser un dessin de lui-même en train de faire une activité physique (30 minutes), b) à prendre part à une entrevue individuelle (10 minutes) et possiblement c) à participer à un groupe de discussion en compagnie d'autres élèves de son école (60 minutes). Il est à noter que le dessin sera conservé, que l'entrevue individuelle sera enregistrée et que le groupe de discussion sera filmé afin de procéder à une analyse en différé. Par la présente, nous demandons votre accord pour que votre enfant soit enregistré lors de la réalisation de cette entrevue individuelle et filmé lors de la réalisation de ce groupe de discussion. La réalisation du dessin est prévue le [inscrire la date exacte en fonction du milieu ciblé], l'entrevue individuelle est prévue le [inscrire la date exacte en fonction du milieu ciblé] et le groupe de discussion est prévu le [inscrire la date exacte en fonction du milieu ciblé].

Qu'est-ce que le chercheur fera avec les données recueillies?

Pour éviter l'identification de votre enfant comme personne participante à cette recherche, les données recueillies par cette étude seront traitées de manière **entièrement confidentielle**. La confidentialité sera assurée par l'attribution d'un code numérique pour l'ensemble des participantes et participants. Ainsi, les résultats de recherche ne permettront pas d'identifier les participantes et participants. Les résultats seront diffusés dans un mémoire de maîtrise, dans des articles scientifiques ou professionnels et lors de présentations dans des congrès. Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université de Sherbrooke et les seules personnes qui y auront accès sont l'équipe de recherche. Les données seront détruites au plus tard en 2025 et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Est-il obligatoire de participer?

NON. La participation à cette recherche se fait sur une base volontaire. Votre enfant est totalement **libre de participer ou non à cette recherche**. Son consentement sera recueilli avant chaque rencontre et il demeure libre de se retirer de l'étude à tout moment sans subir de conséquences. Vous êtes également libres d'accepter ou non que votre enfant participe. En cas de refus, des mesures seront prises afin de respecter les droits de votre enfant et sa participation aux activités pédagogiques prévues ne sera pas compromise.

Y a-t-il des risques, inconvénients ou bénéfices?

Au-delà des risques et inconvénients mentionnés jusqu'ici l'équipe de recherche considère que les risques possibles sont minimaux. L'équipe de recherche s'engage à mettre en œuvre les moyens

nécessaires pour les réduire ou les pallier. Pour minimiser l'impact des absences de votre enfant à ses activités pédagogiques régulières, le titulaire de classe de votre enfant sera consulté afin de déterminer les moments les plus opportuns pour réaliser les rencontres. Les élèves qui participeront au groupe de discussion connaîtront l'identité des autres élèves et des opinions partagées lors de la discussion. Ils seront sensibilisés à l'importance de la confidentialité des propos émis dans le cadre du groupe de discussion. La contribution à l'avancement des connaissances scientifiques au sujet des facteurs qui favorisent une perception positive de l'activité physique ainsi qu'une réflexion personnelle en lien avec la pratique d'activité physique sont les bénéfices prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Que faire si j'ai des questions concernant le projet?

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous.

Jolaine Désautels
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'activité physique
Faculté des sciences de l'activité physique
Université de Sherbrooke
jolaine.desautels@usherbrooke.ca

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet *Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des élèves du primaire*. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de la participation de mon enfant. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement que mon enfant participe à ce projet de recherche. Mon enfant et moi avons discuté du projet de recherche et de sa participation. Je me suis assuré de sa compréhension et de son accord à participer. Je comprends toutefois que mon enfant demeure libre de se retirer de la recherche en tout temps et sans préjudice.

-
- ☐ *J'accepte que mon enfant réalise un dessin en lien avec sa pratique d'activité physique et que ce dessin soit conservé aux fins d'analyse.*
 - ☐ *J'accepte que mon enfant participe à l'entrevue individuelle et que sa participation soit enregistrée aux fins d'analyse.*
 - ☐ *J'accepte que mon enfant participe au groupe de discussion et que sa participation soit filmée aux fins d'analyse.*

Parent ou tuteur de _____ (nom de l'enfant)

Signature du parent ou tuteur : _____

Nom : _____ Date : _____

**S.V.P., signez les deux copies.
Conservez une copie et remettez l'autre au chercheur**

Le Comité d'éthique de la recherche - Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke a approuvé ce projet de recherche et en assurera le suivi. Pour toute question concernant vos droits en tant que participant à ce projet de recherche ou si vous avez des commentaires à formuler, vous pouvez communiquer avec ce comité au numéro de téléphone 819-821-8000 poste 62644 (ou sans frais au 1 800 267-8337) ou à l'adresse courriel ethique.ess@usherbrooke.ca.

**ANNEXE F - APPROBATION FINALE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA
RECHERCHE**



Sherbrooke, le 22 avril 2020

Mme Jolaine Desautels
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2020-2473/Desautels

Objet : Approbation finale de votre projet de recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche – Éducation et sciences sociales a reçu les clarifications ou les modifications demandées concernant votre projet de recherche intitulé « **Étude des facteurs favorisant une perception positive de l'activité physique chez des élèves du primaire.** » (projet financé par le CRSH Bourse - Maîtrise

Les documents suivants ont été analysés :

- Formulaire de réponse aux conditions (F20-6096)
- Outil de collecte des données (CER-ESS_dessin_Jolaine Desautels.pdf)
- Outil de collecte des données (CER-ESS_entrevue individuelle_Jolaine Desautels.pdf)
- Outil de collecte des données (CER-ESS_groupe de discussion_Jolaine Desautels.pdf)
- Outil de collecte des données (CER-ESS_Table de spécification_Jolaine Desautels.pdf)
- Projet de recherche (CER-ESS_Projet de recherche_Jolaine Desautels.pdf)
- Formulaire de consentement (CER-ESS_Formulaire de consentement parental_Jolaine Desautels.pdf)

Le comité a le plaisir de vous informer que votre projet de recherche a été **approuvé**.

Cette approbation étant **valable jusqu'au 22 avril 2021**, il est de votre responsabilité de remplir le formulaire de suivi (formulaire F5-ESS) que nous vous ferons parvenir annuellement. Il est également de votre responsabilité d'aviser le comité de toute modification au projet de recherche (formulaire F4-ESS) ou de la fin de votre projet (formulaire F6-ESS). Ces deux derniers formulaires sont disponibles dans Nagano.

En raison de la pandémie de CoVID-19, le comité vous rappelle que vous ne pouvez pas commencer le recrutement et la collecte des données auprès des personnes participantes jusqu'à ce que l'Université de Sherbrooke annonce le retour à la normale des activités de recherche. Pour suivre l'évolution de la situation, consulter le site USherbrooke.ca/coronavirus.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche.

Mme Mélanie Lapalme
Présidente du CÉR - Éducation et sciences sociales
Professeure au département de psychoéducation
Faculté d'éducation

c. c. Vice-décanat à la recherche
Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)
Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)

**ANNEXE G - AUTORISATION D'INTÉGRER UN ARTICLE DANS UN
MÉMOIRE**



UNIVERSITÉ DE
SHERBROOKE

Faculté des sciences de l'activité physique
Département de kinanthropologie
Programme de maîtrise en sciences de l'activité physique

Autorisation d'intégrer un article dans un mémoire

Par la présente, chacune et chacun des coauteurs de l'article intitulé et dont le nom est apposé ci-contre :

Titre de l'article : Cadre d'analyse des facteurs qui caractérisent une perception positive de l'AP chez les élèves du primaire

Accepte que celui-ci soit intégré au mémoire de Jolaine Désautels
du programme de maîtrise en sciences de l'activité physique de la Faculté des sciences de l'activité physique
de l'Université de Sherbrooke.

Nom : Sylvie Beaudoin

Date : 23/10/2020

Nom : Sylvain Turcotte

Date : 23/10/2020

Nom : Jolaine Désautels

Date : 29/10/2020

Nom :

Date :

Nom :

Date :

Nom :

Date :

Approbations :

Commis aux affaires académiques	Membre du corps professoral (si n'est pas direction de recherche)	Direction de recherche	Codirection de recherche (s'il y a lieu)	Autre(s) membre(s) du comité de mentorat	Autre(s) membre(s) du jury (présidence ou autre)	Direction de programme	Vice- décanat
X		X	X			X	